

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Fakulta tělesné výchovy a sportu

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Duben 2006

**Kinezioterapie v reedukačním zařízení pro obtížně vychovatelnou
mládež Jihlava**

Vedoucí diplomové práce:
Doc. PhDr. Běla Hátlová, Ph.D

Zpracoval:
Lukáš Kuchař

ABSTRAKT:

Název: Kinezioterapie v reedukačním zařízení pro obtížně vychovatelnou mládež
Jihlava
Kinesiotherapy for adolescents in reeducation care facility in Jihlava

Cíle práce:

Cílem diplomové práce bylo shrnout informace z oblasti problematiky obtížně vychovatelných a následně aplikace kinezioterapie formou prožitkového pohybového programu v přírodě, se zaměřením na ovlivňování interpersonálních vazeb dětí rodinné buňky jako základní organizační formy reedukačního zařízení – DDsŠ v Jihlavě.

Metoda:

Průzkum ve vybrané skupině byl proveden formou sociometrického šetření, které se týkalo tří oblastí – oblasti sociálních vztahů, důvěry a povinností. Dotazník byl sestaven pod vedením Mgr. Daniela Hanzla, který vedl stejné sociometrické šetření v dětských domovech na zjišťování sourozeneckých konstelací v roce 2003. Respondenti vyplnili dotazníky dvakrát. Poprvé při zahájení kurzu, podruhé bezprostředně po ukončení kurzu.

Výsledky: Pomocí sociometrických matic byly sestaveny grafy a sociogramy, které byly následně porovnány a na základě srovnání jsme vyhodnotili platnost hypotéz.

Klíčová slova: obtížná vychovatelnost, reedukace, kinezioterapie, rodinná buňka, prožitková pedagogika, sociometrie

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně.

Při zpracování daného tématu jsem vycházel z uvedené literatury a především z osobních zkušeností získaných tříletou praxí v Dětském domově se školou Jihlava, kde pracuji jako vychovatel.



V Praze dne: 6. dubna 2006

Poděkování

Děkuji PhDr. Běle Hátlové, PhD. za cenné poznatky, náměty a trpělivost při odborném vedení diplomové práce, dále pak Mgr.Danielu Hanzlovi při tvorbě dotazníku, Bc. Tomáši Honzíčkovi a Mgr. Lucii Švestkové za pomoc při sestavování a realizaci pohybového programu.

Svoluji k zapůjčení své diplomové práce ke studijním účelům. Prosím, aby byla vedena přesná evidence vypůjčovatелů, kteří musí pramen převzaté literatury řádně citovat.

Datum	Jméno a příjmení	Adresa	Číslo OP

Motto: „Každá naše myšlenka se setká s odezvou buď v našem nitru nebo v okolním světě. Myšlenky zasahují fyzickou skutečnost. Nižší úroveň našeho myšlení je tou částí podvědomí, která udržuje činnost těla a projevuje se v podobě přání a tužeb. Jejím prostřednictvím se řídí náš fyzický život.“

Zdeňka Kavalová

OBSAH:

Úvod.....	10
1. Přehled literatury.....	12
2. Cíle a úkoly.....	13
2. 1 Cíle práce.....	13
2. 2 Úkoly teoretické části.....	13
2. 3 Úkoly experimentální části.....	13
2. 4 Základní otázky studie.....	14
3. Hypotézy.....	14
4. Teoretická část.....	15
4. 1 Delikvence mládeže.....	15
4. 1. 1 Vymezení pojmů delikventní chování a obtížná vychovatelnost....	15
4. 1. 2 Osobnost jedince v etopedické péči.....	15
4. 1. 3 Osobnost z pohledu adolescentní psychiatrie.....	17
4. 1. 4 Faktory ovlivňující edukaci dítěte.....	21
4. 1. 4. 1 Rodina obtížně vychovatelného jedince.....	22
4. 1. 5 Delikvence a etnický původ.....	24
4. 1. 5. 1 Romové jako etnicky odlišná skupina.....	25
4. 2 Způsoby státní intervence v ČR.....	26
4. 2. 1 Diagnostický ústav.....	27
4. 2. 2 Dětský domov.....	28
4. 2. 3 Dětský domov se školou (DDsŠ).....	28
4. 2. 4 Výchovný ústav.....	28
4. 3 Reedukace obtížně vychovatelné mládeže v podmínkách Dětského domova se školou (DDsŠ).....	29
4. 3. 1 Proces reedukace a resocializace v DDsŠ.....	29
4. 3. 2 Činitelé výchovného procesu.....	31
4. 3. 3 Koedukace zařízení.....	32
4. 4 Rodinná buňka jako malá sociální skupina.....	33
4. 4. 1 Sociálně – psychologická charakteristika skupiny.....	33
4. 4. 2 Sociální pozice jedince.....	34

4. 4. 2. 1 Hvězda.....	35
4. 4. 2. 2 Pozice neoblíbeného dítěte.....	35
4. 4. 3 Kooperace a konflikt ve skupině.....	36
4. 5 Kinezioterapie.....	37
4. 5. 1 Pohyb v holistickém pojetí.....	37
4. 5. 1. 1 Pohybová aktivita u dětí a mládeže.....	37
4. 5. 1. 2 Psychosociální funkce pohybových aktivit.....	38
4. 5. 2 Pojem kinezioterapie.....	38
4. 5. 3 Podstata kinezioterapie.....	38
4. 5. 4 Působení kinezioterapie.....	39
4. 5. 5 Provádění formy kinezioterapie (dle Hátlové).....	41
4. 5 Pohybové aktivity v přírodě , jako jedna s forem terapie.....	43
4. 6 Prožitková pedagogika.....	44
4. 6. 1 Prožitek.....	44
4. 6. 1. 1 Definice prožitku.....	44
4. 6. 1. 2 Prožitek v moderní společnosti a jeho náhrady.....	44
4. 6. 1. 3 Prožitek a výchova.....	46
4. 6. 2 Hra.....	47
4. 6. 2. 1 Vymezení hry.....	47
4. 6. 2. 2 Hra při nácviku sociálních dovedností.....	48
4. 6. 2. 3 Využití skupinové dynamiky při hře.....	50
4. 6. 3 Formy prožitkové pedagogiky v přírodě.....	51
4. 6. 3. 1 Hry v přírodě.....	51
4. 6. 3. 2 Cvičení v přírodě.....	52
4. 6. 3. 2. 1 Lanové a překážkové dráhy.....	52
4. 6. 3. 3 Postup při sestavování kurzu.....	52
4. 7 Sociometrie.....	56
4. 7. 1 Sociometrický test.....	56
4. 7. 1. 1 Sociometrické výběry.....	58
4. 7. 1. 2 Výběrová kritéria.....	59
4. 7. 2 Zpracování a analýza sociometrických dat.....	60

4. 7. 2. 1 Sociometrické matice.....	61
4. 7. 2. 2 Grafické zpracování sociometrických dat.....	61
4. 7. 2. 3 Sociometrické cíle.....	62
5. Empirická část.....	64
5. 1 Úvod do empirické část.....	64
5. 2 Pohybový program aplikovaný v DDsŠ Jihlava.....	64
5. 2. 1 Sestavení programu kurzu.....	64
5. 2. 2 Charakteristika aplikovaného programu.....	65
5. 3 Popis souboru respondentů.....	68
5. 4 Konkrétní popis metody.....	69
5. 5 Interpretace.....	71
5. 5. 1 Pozice jednotlivých členů rodinné buňky.....	71
5. 5. 2 Vyhodnocení jednotlivých oblastí a hypotéz.....	75
5. 5. 2. 1 Oblast vztahů.....	76
5. 5. 2. 2 Oblast důvěry.....	78
5. 5. 2. 3 Oblast povinností.....	80
6. Diskuse.....	82
Závěr.....	85
Slovníček pojmů.....	86
Seznam literatury.....	88
Přílohy.....	92

Úvod

Dítě se narodí do světa bezmocné a bezbranné, zcela odkázáno na nejbližší společnost a péči člověka. Bez něj nemá šanci přežít. Předáváme mu určité normy společnosti, učíme dítě vnímat a chápat tyto normy. Jde především o službu dítěti – tím, že mu ukazujeme, co je v dané společnosti považováno za dobré a co za špatné, co se smí a co se nesmí.

Tím, že se o někoho staráme, neděláme v podstatě nic jiného, že uspokojujeme jeho základní lidské potřeby. Vymezení základních potřeb je mnoho a během vývoje se mění (např. rozdělení potřeb do pyramidy podle A. H. Maslowa). Není v našich silách, abychom tyto potřeby uspokojily zcela a pravděpodobně nelze uspokojit potřeby stejnou měrou. V některých případech jsou spíše uspokojovány potřeby fyziologické, v některých případech uznání, záleží na okolnostech a osobnostech těch, kteří o dítě pečují.

Právě děti, u kterých nebyly v některých z jeho vývojových etap uspokojovány tyto potřeby se velmi často označují jako děti výchovně problémové-maladaptivní.

Problémy při výchově mají různou podobu, počínaje záškoláctvím, drobnými krádežemi, konče závislostí na drogách a nebo rozsáhlou kriminální činností. Pokud není včas odhalen zdroj nebo příčina (nefunkční nebo neúplná rodina atd.), ocitají se tyto děti na základě soudních rozhodnutí velmi často diagnostických ústavech a následně potom dětských domovech nebo dětských výchovných ústavech nebo jiných zařízeních zaměřených na reedukaci.

Tyto instituce převádí zodpovědnost výchovy nebo spíše převýchovy do svých rukou.

Snaha o zkvalitnění výchovné péče v posledních letech vede k rušení tzv. výchovných skupin a budování uzavřených rodinných buněk. Právě vytváření „rodinného klimatu“ umožňuje prohlubování vzájemných vztahů mezi speciál. pedagogem a dítětem, ale hlavně dochází k upevňování vztahů mezi samotnými dětmi. Problémem však zůstává, že se zde setkávají jedinci z různých ekonomických vrstev, rozdílných národnostních etnik (romové, asiáté atd.), jsou zde patrné intelektové rozdíly.

Proces převýchovy ve specializovaných zařízeních je soubor speciálně pedagogických, psychologických, psychoterapeutických a dalších složek. Jednou s možností vytvoření nebo prohloubení vztahů mezi dětmi v rodinných buňkách může být zařazování

interakčních pohybových her. Nejvhodnějším prostředím pro takovéto „hraní si“ nám poskytuje bezesporu příroda.

Již několik let dochází k masivnímu rozvoji outdoorových aktivit, zejména pak spojené s různou formou a intenzitou prožitku. V rámci prevence sociálně patologických jevů byly realizovány projekty formou pobytových programů v přírodě, někdy až v podmínkách hraničících s přežitím.

Cílem této práce je teoreticky zpracovat informace o problematice delikvence mladistvých (mezioborové pohledy, možnostmi intervencí, reedukace ve vybraném zařízení atd.) a možností využití kinezioterapie formou prožitkové pedagogiky při cíleném ovlivňování interpersonálních vazeb. Při sestavování programu mi šlo o to, aby jednotlivé lekce měly určitou posloupnost v náročnosti fyzické, psychické u jednotlivce a postupně se zvyšovaly nároky na řešení problémů uvnitř skupiny.

1. Přehled literatury

O problematice delikventní mládeže můžeme v zahraniční literatuře najít množství článků a titulů, ovšem většina z nich se týká pouze problematiky na úrovni dané země. Každá problematika sociálně patologických jevů se více či méně odráží ve stanovených politických rovinách a možnostech.

Problém mladistvých delikventů v převýchovných zařízeních je u nás velmi diskutované téma, nutno však ale zdůraznit, že většina domácích titulů se snaží přebírat některé jistě zajímavé zahraniční koncepce.

Literatury zabývající se aplikacemi kinezioterapie je podstatně méně. Při sběru informací z této problematiky jsem se zaměřil na fakultní zdroje a internetové odkazy. K sestavování zážitkového programu mi posloužily publikace našich předních odborníků v oblasti her a cvičení v přírodě.

2. Cíle a úkoly práce

2. 1 Cíle práce

První polovina teoretické část by měla být souhrnem informací zaměřujících se vymezení problematiky delikvence mládeže, příčiny, způsoby intervence. V druhé polovině se zabýváme možnostmi využití kinezioterapie formou zážitkové pedagogiky při skupinové interakci.

Experimentální část je zaměřena na práci s konkrétní skupinou – rodinnou buňkou výchovného zařízení. Formou sociometrického dotazníku a následného vyhodnocení zmapujeme pozice jednotlivých členů ve skupině (pozice budou vyhodnoceny graficky do sociogamu pro větší přehlednost). Zpracované informace poslouží především k náhledu do vnitřní struktury skupiny a spolu se zpracováním anamnestických dat respondentů mám to umožnilo efektivnější práci se skupinou při aplikaci samotného kinezioterapeutického programu. Cílem této práce je prokázat účinnost takto sestaveného zážitkového programu pro pozitivní formování vztahů ve skupině. Pro ověření platnosti vyplní členové zkoumané skupiny stejný dotazník bezprostředně po ukončení programu..

2. 2 Úkoly teoretické části

- Zpracovat doporučenou a dostupnou literaturu z oblasti delikvence mládeže.
- Zpracovat doporučenou a dostupnou literaturu z oblasti kinezioterapie a zážitkové pedagogiky.
- Podat ucelený přehled dané problematiky.

2. 3 Úkoly experimentální části

- Na základě studia doporučené literatury a dalších odborných pramenů vytvořit metodický postup průzkumu – sociometrie.

- Sestavit vhodný sociometrický dotazník v závislosti k mentálnímu věku dotazovaných respondentů.
- Seznámení se s anamnestickými daty vybrané skupiny dětí.
- Uskutečnění kinezioterapeutického programu formou zážitkové pedagogiky
- Statisticky zpracovat a seřadit sebraná data.
- Zhodnotit výsledky dotazníků
- Zhodnotit platnost hypotéz.

2. 4 Základní otázky studie

1. Ovlivní takto sestavený pohybový program členy rodinné buňky v oblasti sociálních vazeb?
2. Ovlivní takto sestavený pohybový program členy rodinné buňky v oblasti důvěry?
3. Ovlivní takto sestavený pohybový program členy rodinné buňky v oblasti povinností?

3. Hypotézy

H 1: Předpokládáme, že po aplikaci zážitkového pohybového programu dojde k posílení pozitivních voleb v oblasti sociálních vztahů mezi členy rodinné buňky.

H 2: Předpokládáme, že po aplikaci zážitkového pohybového programu dojde k posílení pozitivních voleb v oblasti důvěry mezi členy rodinné buňky

H 3: Nepředpokládáme, že po aplikaci programu dojde k výraznému posílení vazeb v oblasti povinností mezi členy rodinné buňky.

4 Teoretická část

4. 1 Delikvence mládeže

4. 1. 1 Vymezení pojmu delikventní chování a obtížná vychovatelnost

Z pohledu právní terminologie rozlišujeme „delikventní chování“, jako všechny typy jednání, které porušují sociální normy chráněné právními předpisy včetně přestupků. Ve speciálně pedagogické terminologii se užívá termín „Obtížná vychovatelnost“ .(Matoušek, Kroftová,1998)

Obtížnou vychovatelností rozumíme syndrom defektů a defektivitu projevující se funkčními poruchami chování (které nelze odstranit obvyklými pedagogickými prostředky), postižením struktury psychogenního původu a tím poruchou při společenském jednání, při pracovní činnosti a při vytváření sociálních vztahů. (Kuja, 1980)

Tyto poruchy mají znaky defektivitu, přičemž defektivitou rozumíme stav, kdy sociálně postižený jedinec se nedovede adekvátně vyrovnat se vzniklou situací a působením svého defektu (defektem v etopedii je sociální postižení) se dostává do rozporu se společností. V etopedicky chápané defektivitě se však nejedná pouze o poruchu vztahů sociálně narušených k výchově, vzdělání a práci, ale především k lidem, kteří tyto procesy reprezentují. (Kuja, Floder, 1989)

4. 1. 2 Osobnost jedince v etopedické péči

V etopedii neexistuje pro osoby, které jsou středem jejího zájmu, jednotná terminologie. Je to dáno mimo jiné i tím, že se problematikou jedinců s poruchami chování zabývá řada disciplin, kromě etopedie např. patopsychologie, psychiatrie, sociální patologie, právní vědy... Setkáváme se tak s řadou termínů – mládež sociálně narušená, mravně narušená, mládež s poruchami chování, maladaptivní atp. Často používaným pojmem je „mládež obtížně vychovatelná“, i když nejde o zcela výstižné označení (nevysvětluje etiologii, nemá diagnostický charakter, neodlišuje od výchovných obtíží smyslově, tělesně a mentálně postižených).

Charakterizovat tuto osobnost je úkol velice složitý. Narušeného jedince musíme posuzovat jako celek, jako jednotu organismu s prostředím, ve kterém žije, a to s pomocí poznatků z psychologie, psychiatrie, sociologie a dalších disciplín.

Při posuzování osobnostních charakteristik obtížně vychovatelných se v poslední době objevuje výzva pro opuštění všech předsudků o „typickém mladém kriminálníkovi“, kterými trpí veřejnost i masmédia. Předpoklad o specifických osobnostních rysech mladistvých delikventů je v odborných kruzích stále častěji kritizován. Existují však studie, které zkoumají a srovnávají osobnostní vlastnosti delikventně a nedelikventně se chovající mládeže, s cílem nalézt u první skupiny nějaké společné vlastnosti. Mezi tyto studie patří (Matoušek, Kroftová, 1998):

- testová vyšetření (srovnávací studie založené na psychologických testech).
Z nich vyplývá, že nejspolehlivějším ukazatelem sklonu k delikvenci je škála psychopatie a socializovanosti. Rozdíly mezi delikventně a nedelikventně se chovajícími lidmi jsou v těchto škálách významně odlišné.
- srovnávací studie založené na popisu znaků chování
Znaky osobnosti, v nichž se předpokládá, že se podílí na kriminálním chování mládeže, jsou: impulzivita, sebehodnocení (většina delikventů má negativní sebehodnocení, u menší skupiny bylo zjištěno naopak sebehodnocení nerealisticky zvýšené), narušená morálka a komunikační znaky a způsob řešení konfliktů (delikventní jedinci mají v průměru nižší schopnost vnímat sociální významy lidského chování, na sociální chování reagují méně přiměřeně, konflikty řeší zkratkovitěji a agresivněji).
- studie osobnosti delikventně jednajících osob
Výsledkem osobnostních studií jsou tři základní typy osobnosti:
 - nesocializovaný agresivní typ osobnosti (psychopatický)
 - socializovaný typ osobnosti (socializovaně agresivní)
 - utlumený typ osobnosti (neurotický, dysforický).

PaedDr. Jiří Pilař, který se zabývá ústavní péčí o mladé delikventy v ČR, uvádí, že klientela v ústavech se v posledních letech změnila. Je agresivnější, anetičtější, většinou také sociálně zdatnější (uvědomující si svá práva) a je více sebevědomá. Má větší nároky

na stravu, na oblečení a také na interpersonální vztahy; svěřenci touží po neustálé konfrontaci s autoritou a nespokojí se s pouhým mentorováním vychovatele. Práce v ústavech je tak náročnější než dříve, musí být více odborná s důrazem na profesionální komunikaci a psychoterapeutické prvky. (www.mvcr.cz/casopisy/policista/prilohy/pilar.htm/)

4. 1. 3 Osobnost z pohledu adolescentní psychiatrie

Toto je další a jistě nejúplnější exaktní popis poruch chování. Je přesně diagnosticky vymezen.

Podle MKN-10 se poruchy chování týkají diagnostických kategorií:

- Hyperkinetická porucha chování F90.1

Projevy poruchy lze zaznamenat již v předškolním věku. Při hyperaktivitě vykazuje dítě nadměrný neklid související s hyperaktivitou a neschopností se soustředit. Dítě je neposedné, pobíhá, poskakuje, zvedá se ze židle a to zvláště v situacích, kdy se předpokládá, že bude sedět. Je nadměrně hlasitý a hlučný. Tento rys je nejvíce zřejmý ve škole, kde je vyžadován vysoký stupeň sebekontroly. Tyto děti ve škole vyrušují, proto se dostávají do konfliktu s učiteli, ale jsou neoblíbené i u ostatních dětí.

Pro tyto děti je velmi charakteristické narušení sociálních vztahů, nedbalost v situacích zahrnujících určité nebezpečí, impulzivní porušování společenských pravidel.

- Poruchy chování F91

Poruchy se projevují u 10-15% dětí a adolescentů. Výskyt ve městech je vyšší než na venkově. Poruchy jsou mnohem častější u chlapců než u dívek Často je spojena se socioekonomickou úrovní a disharmonickým rodinným prostředím (poruchy chování u rodičů, antisociální a kriminální chování rodičů, nezaměstnanost, alkoholismus, rozvody, rodina s velkým počtem členů striktní nebo příliš permissivní výchova bez kontroly a strukturace volného času). Větší počet rizikových faktorů zvyšuje riziko poruchy.

Poruchy chování u dětí jsou podle současné mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10) definovány jako opakující se stabilní vzorce chování, ve kterých jsou porušovány sociální normy, pravidla a práva druhých. Během uplynulého roku musí být přítomny tři a více symptomů s jedním symptomem trvale přítomným v posledním půlroce.

Mezi symptomy se zahrnuje:

- agrese k lidem a zvířatům (šikana záškoláctví, rvačky používání různých předmětů jako zbraň, projev fyzické agrese a hrubost k lidem, zvířatům, loupežná přepadení, vynucování si na druhém sexuální aktivitu).
- destrukce majetku a vlastnictví (zakládání ohně se záměrem vážného poškození, ničení majetku druhých)
- Nepoctivost nebo krádeže (vloupání do domů a aut, lhaní z důvodu získání prospěchu nebo výhody nebo aby se vyhnul povinností, závazkům, krádeže bez konfrontace s obětí)
- Vážné násilné porušování pravidel (před třináctým rokem zůstává opakovaně bez dovolení celé noci venku, několikadenní útěky z domova, časté záškoláctví před třináctým rokem)

K nejčastěji se vyskytujícím se poruchám chování podle diagnózy F91 patří:

1. Porucha chování ve vztahu k rodině (F91.0)

Agresivita a disociální chování se omezuje pouze na domov. Krádeže a ničení majetku má postihnout pouze členy domácnosti. Časté je zakládání ohňů s cílem zničit majetek příslušníka rodiny. Na druhou stranu má takto postižené dítě zcela normální sociální vztahy mimo rodinu.

2. Nesocializovaná porucha chování (F91.1)

Zahrnuje poruchu chování samotářského agresivního typu. Jde o trvale disociální chování. Dochází ke kumulaci všech druhů antisociálního chování. Typickými znaky

jsou agresivita, rvačky, vydírání, násilnosti, neposlušnost, hrubost, krutost, útoky, záškoláctví, zakládání ohně, vandalismus, krádeže. Krádeže jsou motivovány získáním věcí nebo peněz. Pokud dojde ke konfrontaci s obětí, dochází k agresivnímu vynucování. Při obzvláště těžké poruše se agrese kumuluje (bez pocitů viny). Dopouští se vážných ublížení na zdraví, loupežných přepadení se všemi druhy násilí. Násilník užívá více tyčů, nožů, řetězů a ostatních druhů zbraní.

Takto postižené dítě má trvale narušeny vztahy k vrstevníkům. Nebývá přijato kolektivem, je neoblíbené. Není schopno navazovat a udržet si přátelství. Není schopno empatie k jiným lidem.

3. Socializované poruchy chování (F91.2)

Dítě je zapojeno do skupiny přibližně stejného věku s určitým přátelstvím, rituály a strukturou organizace. Skupina nemusí nutně vykazovat delikventní aktivitu, i když častěji ano.

Porucha se projevuje špatnými vztahy k autoritám, doma mohou být celkem dobré vztahy, ale vždy je specificky negativní vztah ke škole. Ve skupině krade, dopouští se přečinů a záškoláctví.

4. Porucha opozičního vzdoru (F91.3)

Tato diagnóza se používá pro děti do deseti let. Převažuje u chlapců a bývá spojena s hyperkinetickou poruchou. S věkem přechází většinou do nesocializované poruchy chování. Takovéto dítě je neposlušné, neovladatelné velmi často mluví a kleje obscénně. Projevuje se u něho hrubost, odpor k autoritám, odmítání požadavků a nařízení dospělých.

- Poruchy sociálních vztahů:

- Dezinhibované přichylnosti v dětství (F94.2)

Tato porucha vzniká během prvních pěti let života. Diagnóza se stanovuje nejčastěji na základě sdělení o chování dítěte rodičem nebo vychovatelem.

Problémy chování u dítěte v předškolním věku vždy ukazují na problémy v rodině. Často se ale zjišťuje, co hraje hlavní roli v rodinné konstelaci. U dezinhibované přichylnosti nacházíme abnormální sociální zapojování. To má úzkou vazbu ke specifickým rodičovským vztahům. Dále trvající nemoc matky nebo dítěte může zabránit vytvoření jejich kladného vztahu a tím i úspěšně zvládnout první vývojové období.

Nevytvoření pevného vztahu mezi rodičem (vychovatelem) a dítětem vede k selhání v dalším vývoji. Objevuje se přítulnost, ale dítě se nenaučí navázat jeden stabilní, bezpečný vztah. To se později projeví v neschopnosti navazovat vztah k vrstevníkům: Kolem čtvrtého roku si začne dítě vyžadovat lásku a to znamená, že se dítě věší na každého člověka. Jedná se o syndrom ústavního dítěte a bývá zapříčiněn citovou deprivací. Předpokládá se, že k němu dochází částečně vlivem nedostatku příležitostí k rozvinutí selektivních vztahů v důsledku příliš časté změny osob, které o dítě pečují.

- Poruchy přizpůsobení (F43.2)

- F43.24 s převládajícími poruchami chování – hlavní porucha se týká chování, například reakce adolescenta na zármutek vede k agresivnímu nebo asociálnímu chování.

- F43.25 se smíšenými poruchami emotivity a chování

Některé tyto poruchy jsou :

- SE ŠPATNOU PROGNOZOU – trvalé a kontinuální

Kontinuita poruchy jde od poruch chování v předškolním věku přes disharmonický vývoj osobnosti s nesocializovanou poruchou chování v adolescenci do disociální psychopatie v dospělosti.

Do této skupiny patří z výše jmenovaných dezinhibovaná přichylnost v dětství, nesocializovaná porucha chování a porucha opozičního vzoru.

- S LEPŠÍ PROGNÓZOU

Tyto poruchy jsou buď reakcí na určitá prostředí nebo vznikají při skupinových aktivitách.

Do této skupiny patří například porucha chování ve vztahu k rodině i socializovaná porucha chování.

4. 1. 4 Faktory ovlivňující edukaci dítěte

Na straně dítěte jako jednoho z aktérů edukačních procesů a vztahů je nutné zmínit působení vývojových charakteristik určitého věku, ale zvážit je třeba i variabilitu jeho vývoje. (Vágnerová, 2001)

Souběžně s procesem zrání probíhá proces učení, jehož vlivem se lidský jedinec stává bytostí sociální a aktivně působí na své okolní prostředí – postupně získává specificky lidské způsoby reagování, vnímání, myšlení a cítění, postupně diferencuje a rozvíjí citové vztahy, rozvíjí motivační a volní stránky svého chování v interpersonálních a společenských vztazích, orientuje se ve společenských, kulturních, etických i estetických hodnotách, vpravuje se do určitých rolí apod. Vývoj a rozvoj dítěte se projevuje ve všech formách sociálního učení a dospělí v něm hrají nezastupitelnou roli. (Matějček 1991, 1994)

Ve výchově a vzdělávání mají vztahy dospělých a dětí výrazně interaktivní charakter. Ačkoli dítě je aktivním aktérem všech edukačních procesů a vztahů, jsou to dospělí, kteří výrazně stimulují a ovlivňují rozvoj dítěte. Jsou to dospělí, kteří rozhodují o edukačních postupech, jsou odpovědní za dítě a jeho vývoj. Také v situacích komplikovaného vývoje dítěte jsou to opět dospělí, kteří označí určité chování dítěte za problémové. Běžně se můžeme setkat s tím, že někteří dospělí považují určité projevy dítěte za problémové a také je tak označují, zatímco jiní mluví o určitých specifikách chování dítěte. (Train, 2001), (Vágnerová, 1999).

Děti pro svůj optimální vývoj potřebují lásku a bezpodmínečné přijímání stejně jako hranice, ve kterých se mohou bezpečně pohybovat. Láska, kladný emoční vztah, porozumění a přijímání dítěte takové jaké je příznivě působí na vývoje dítěte. Děti, které se mohou pohybovat

v sociálním světě, ve kterém jsou jim stanoveny jasné hranice či pravidla se cítí daleko jistěji. Postupně si pravidla osvojují a za pomoci a podpory dospělých (později samozřejmě i vrstevníků) hledají přiměřené způsoby reagování a chování ve složitých interpersonálních i sociálních vztazích.

Vývoj dítěte je postupnou proměnou, ale není nutně plynulý a rovnoměrný. Každá vývojová etapa se vyznačuje určitými typickými změnami, ale k vývoji jedince též patří výrazná individuální diference, která pak specifikuje vývoj každého z nás. Platí to pro vývoj kognitivní, řečový, emocionální, mravní, sociální. Můžeme-li se opřít jen o základní vývojové mezníky, pak se zvyšují nároky na dospělé, kteří se objevují v sociálním světě dítěte. Rodiče i učitelé patří mezi důležité dospělé osoby – rodiče jsou těmi, kdo jsou do určitého věku dítěte odpovědní za chování svých dětí, těmi, kteří zpravidla působí jako první, učitelé do sociálního světa dětí vstupují také poměrně brzo, a vstupují do něj jako „profesionálové“. S jistou mírou únosného zjednodušení lze říci, že učitel je expertem na výchovu a vzdělávání dítěte ve škole, rodič je jím doma. Učitelé usilují o rozvoj dítěte z pozice společenské instituce, rodiče očekávají profesionalitu a zájem o rozvoj jejich dítěte. Úloha rodičů a učitelů je nezaměnitelná, společně se mohou doplňovat ve prospěch rozvoje dítěte. Pro děti je cenné, když rodiče i učitelé jsou informováni o charakteristikách jejich působení – na úrovni obecnější i zcela konkrétní ve vztahu k určitému dítěti. Rodiče bývají více citově zaangažováni, učitelé mohou působit profesionálněji. Je výhodou, když rodiče i učitelé navzájem rozumí své pozici a zároveň jsou empatičtí k druhému.. (Matějček, 1991), (Elliott , Place, 2002).

Jak již bylo uvedeno, osobnost jedince v etopedické péči musíme posuzovat jako jednotu organismu a prostředí (rozumíme prostředí sociální, ve kterém žije i prostředí výchovné). Z exogenních vlivů ovlivňujících vývoj a formování jedince (tvoří je rodina, škola a mimoškolní oblast) se nyní v krátkosti zaměříme na činitel rodinný.

4. 1. 4. 1 Rodina obtížně vychovatelného jedince

Stejně jako je jiná každá osobnost obtížně vychovatelného, tak je také jiná i každá rodina, ve které takový jedinec vyrůstá. Rodina je primárním společenským prostředím dítěte. V rodině jedinec uspokojuje své fyziologické i psychické potřeby a prochází prvním sociálním učením. Rodina mu předává společenské normy, v rodině získává dítě první zkušenosti, upevňuje je, učí se pravidlům společenského života. I když se později postupně dostává do jiných skupin, zůstává vliv rodiny zpravidla dominantní. (Švancar, Burianová, 1988).

Naše legislativa rozeznává institut tzv. „rodičovské zodpovědnosti“. Jde o souhrn práv a povinností při péči o nezletilé dítě zahrnující zejména péči o jeho zdraví, jeho tělesný, citový, rozumový a mravní vývoj, při zastupování dítěte, při správě jeho jmění. Rodiče jsou povinni důsledně chránit zájmy dítěte, řídit jeho jednání a vykonávat nad ním dohled odpovídající stupni jeho tělesného a duševního vývoje. V rámci výchovy mají rodiče právo užít přiměřených výchovných prostředků tak, aby nebyla dotčena důstojnost dítěte a ohroženo jeho zdraví, tělesný, citový, rozumový a mravní vývoj. V případě vyhýbání se, zanedbávání či zneužívání práv a povinností vyplývajících z rodičovské zodpovědnosti je soud oprávněn výkon rodičovské zodpovědnosti pozastavit, omezit nebo může rodiče této zodpovědnosti zbavit. (www.mvcr.cz/casopisy/policista/prilohy/pilar.htm/)

Co se týče rodiny mladistvého delikventa, tradičně se soudí, že jde o rodiny slabé, rozpadlé. V posledních desetiletích ale výzkumníci zjišťují, že mladiství delikventi pocházejí z dobře situovaných a na první pohled dobře funkčních rodin ve větším počtu případů, než tomu bylo v minulosti. Vysvětlením může být okolnost, že tyto dobře funkční rodiny jsou funkční pouze navenek a uvnitř skrývají různé konflikty. I přesto však stále platí, že většina rodin obtížně vychovatelných jedinců je méně soudržných, atmosféra v nich je konfliktnější. Rizikovými faktory pro dítě je:

- nižší míra dohledu (míní se jím míra rodičovské informovanosti o tom, co dítě dělá ve volném čase, s jakými kamarády se stýká atp.)
- nepřítomnost rodičovské postavy v rodině (v rodině delikventně se chovajících mladých lidí chybí nejčastěji otec. Chlapec postrádá vzor, s nímž by se mohl identifikovat, děvče postrádá model mužského chování, děti obojího pohlaví postrádají druhý zdroj opory a druhou autoritu. Také matka je více zatížena nároky výchovy.)
- projevy sociální nepřizpůsobivosti rodiče (rodič, který se chová delikventně, nadměrně pije, bere drogy, nebo má jiné podobné projevy, také zvyšuje pravděpodobnost, že dítě bude během dospívání přestupovat meze zákona..(Matoušek, Kroftová,1998)

Teprve v nedávné době jsme mohli zaznamenat změnu v postoji k rodinám mladistvých delikventů. Zatímco dříve byla rodina považována za neovlivnitelnou, komplikující převýchovnou práci v ústavních zařízeních, dnes je kladen na spolupráci s rodinou stále

větší důraz. Výchovné ústavy podporují návštěvy rodičů, poskytují informace o svěřencích, rady, dobrou cestou je také využívání rodinné terapie.

4. 1. 5 Delikvence a etnický původ

Etnické menšiny mají jiné kulturní zvyklosti než většina, jiná náboženství, jiné hodnotové preference, jiný životní styl. Žijí skoro všude odděleny od většinové společnosti bariérami horšího společenského postavení, zvláštních čtvrtí nebo oblastí, profesemi s nízkou prestiží. Významnou bariérou je také nízká ochota příslušníků většinové společnosti vdávat se za lidi, resp. ženit se s lidmi příslušejícími k menšinám. Příslušníci menšiny mají pravidelně nižší vzdělání, nižší příjmy, horší bydlení, horší výživu, horší zdravotní stav, vyšší úmrtnost, jsou častěji nezaměstnaní, žijí průměrně kratší dobu a v neposlední řadě mají vyšší kriminalitu.

Menšiny v jejich nerovnoprávném postavení udržují předsudky většinové společnosti. Příslušníci menšiny jsou ve většinové společnosti typicky popisováni jako líní, nespolehliví, dětinští, nevypočitatelní, nečistí, nemorální, promiskuitní, útoční, zanedbávající výchovu svých dětí, "množící se jako králíci", lačníci po stycích s ženami většinové společnosti apod. Předsudky jsou vztahovány i na menšiny, jež mají ve většinové společnosti fakticky postavení "pozitivní odchylky", jako např. skupiny Japonců a Číňanů žijící v USA, jejichž silná vazba na vlastní kulturu a na rodinu z nich činí vzorné občany, kteří se kriminality dopouštějí mnohem méně než příslušníci "bílé většiny". Zdá se, že dostatečnou podmínkou vzniku předsudků je fakt, že menšina se výrazně liší tělesným vzhledem a zvyklostmi.

Etnické menšiny se od většinového etnika obvykle liší tmavší barvou pleti a některými dalšími tělesnými znaky, jež vznikly jako účelná adaptace na přírodní podmínky v zemi jejich původu. Pravděpodobně proto se v souvislosti s mnoha menšinami většinám nevědomky vybavuje archetyp "nečisté síly" nebo "d'ábla". Vyšší kriminalita menšiny praobraz démona z kolektivního nevědomí také sYtí. Aktivizací tohoto archetypu, vzbuzujícího silný strach, lze vysvětlit sílu etnických předsudků a jejich obtížnou ovlivnitelnost jak racionálními argumenty, tak demokratickými rozhodovacími procesy. Menšina však může být od většiny fyzicky k nerozeznání. V takovém případě je

rozeznatelná jen podle společenského osudu. (Matoušek, Kroftová, 1998)

4. 1. 5. 1 Romové jako etnický odlišná skupina

Romové jsou v naší zemi jedinou etnickou odlišnou skupinou, která vzbuzuje velmi polarizované postoje. Většinová společnost ji vnímá nepříznivě, málo ji zná a trpí vůči ní mnoha předsudky, k nimž patří i demonizování Romů jako rozených kriminálků. Většinová společnost Romy vnímá jednoznačně etnocentricky, jako cizorodý prvek, jako lidi "druhého řádu..(Balvín, Tančíš, 2001)

Usedlý život, praktikovaný u nás obyvateli venkova i měst, jim dlouho byl cizí. Křesťanství, pokud je přijímají, je u nich naroubováno na animistické náboženské představy. Převažující orientace západní kultury na získávání peněz a extenzivní, prestižní konzum je jim rovněž cizí.

Romové nejsou jednotnou etnickou menšinou - dělí se na *klanová společenství* podle toho, odkud do našeho státu přišli. Mezi pokrevně a jazykově příbuznými klany - kterých je podle nejhrubších dělení pět, podle nejjemnějších devatenáct - panuje rivalita. V jejich hierarchii stojí nejvýše Olaši, přišli z Rumunska. Klany se zase dělí na velice soudržné velkorodiny čili *ajty*. Rivalita mezi klany blokuje vznik společné romské kultury - fakticky vedle sebe existují různé *romské subkultury* - a brání také vzniku elit schopných zastupovat ve většinové společnosti zájmy všech Romů.

"Odpojení" romských dětí od majoritní kultury je v některých případech na. prosté; dítě ani nenastoupí povinnou školní docházku, protože je rodiče do školy nepošílají. Sankce, jež by v takovém případě mohly postihnout rodiče, jsou dnes uplatňovány málokde a liknavě. V jiných případech dojde k rozchodu romského dítěte s majoritní kulturou hned po prvním intenzivním kontaktu - na začátku povinné školní docházky. Romské dítě nepřipravené na nároky neromského školství selhává během první třídy a je vzápětí přerazeno do zvláštní školy. Podle Bratinkovy zprávy (1997) je více než polovina dětí v našem speciálním školství romského původu. I ty romské děti, které v základní škole zůstanou, však mohou být systematicky znevýhodňovány. Řadou výzkumů provedených v zahraničí je prokázáno, že učitel má nejlepší kontakt s dětmi, které přísluší k jeho "subkultuře", což je obvykle střední vrstva příslušné společnosti. Děti pocházející z kultury velmi odlišné a sociálně velmi znevýhodněné zůstávají v lepším

případě mimo ohnisko učitelovy pozornosti, v horším případě se jako reprezentanti nežádoucího živlu stávají obětními beránky učitele, který má nad nimi ve školním prostředí vždycky mocenskou převahu. Znalci naší pedagogické sféry soudí, že u nás se romské děti zatím daří lépe vzdělávat ve třídách a ve školách, v nichž mají romské děti velkou převahu (tam se na jejich potřeby učitelé dokáží přeorientovat), než ve třídách a ve školách, kde jsou romské děti v menšině. Ve školním prostředí, kde se nevytvoří dobrý kontakt mezi romským dítětem a učitelem, je tak posilována jednak solidarita romského dítěte s rodinou, jednak solidarita s podobně postiženými spolužáky příslušejícími ke stejnému etniku. .(Balvín a kol., 2001)

Několikanásobně až mnohonásobně vyšší procento Romů, než odpovídá jejich zastoupení v populaci, nacházíme ve skupinách, jež jsou sociálním problémem a objektem náročné péče různých odborníků: chovanci kojeneckých ústavů, dětských domovů a zvláště výchovných ústavů ("pastáků"), žactvo zvláštních a pomocných škol, děti starší než jejich spolužáci, děti chronicky absentující ve škole a unikající zdravotní péči, občané s nedokončeným základním vzděláním, funkční analfabeti a analfabeti v užším smyslu slova, pachatelé činů trestných i „jinak trestných“ (tj. beztrestných jen vzhledem k věku dítěte), pachatelé nejrozličnějších přestupků a prohřešků proti zásadám únosného sousedského soužití, děti i dospělí ve špatném zdravotním stavu a ohrožující zdraví ostatního obyvatelstva, oběti alkoholu, drog a hracích automatů, invalidní důchodci, fluktuanti a nezaměstnaní, neplatiči nájemného a dalších poplatků "inkasa", prostitutky a kuplíři. Tento výčet není úplný, lze z něj však pochopit rozměry utrpení, ekonomickou zátěž, bezpečnostní a politická rizika, jež Romové představují, a zejména dluh, který vůči nim má zodpovědná elita národa.. (Matoušek, Kroftová,1998)

4. 2 Způsoby státní internace dětí v ČR

V České republice je každoročně umisťováno do ústavů na čtyři tisíce dětí (Čírtková in Kriminalistika, 4/2003). Výbor OSN pro práva dětí ve své zprávě kritizuje český stát zejména za nadměrné umisťování dětí do ústavní péče ze sociálních důvodů (Hort a kol., 2000). Celkový počet dětí v ústavní péči se od začátku 90. let nemění a zůstává stejný. Snižuje se však počet dětí ve zdravotnických zařízeních a zvyšuje se počet dětí v ústavních zařízeních resortu školství. Podle ministerstva práce a sociálních věcí je

v ústavní péči 20 tisíc dětí, z toho přes 10 tisíc je umístěno v ústavech sociální péče, 7,5 tisíce dětí ve školských zařízeních jako jsou dětské domovy, dětské výchovné a diagnostické ústavy a téměř 2,5 tisíce dětí je ve zdravotnických zařízeních-kojeneckých ústavech a dětských domovech pro děti do 3 let (Kolektiv, Masarykova univerzita 1991). Patříme k zemím vyspělé Evropy, které mají nejvíce dětí v ústavní výchově a nejméně pěstounských rodin.

Je však zcela v kompetenci suverénního státu utvářet svoji sociální politiku vycházející z kulturních a historických tradic země. V civilizovaném světě euroatlantického stříhu by měla tato politika stát na pevném fundamentu nejnovějšího poznání v oblasti pedagogiky, psychiatrie, psychologie, ale i genetiky a ostatních souvisejících věd snažících se poznat, co dělá člověka člověkem.

Přijde-li dítě o rodiče nebo bylo-li z rodiny z jakéhokoliv důvodu odebráno do 3 let svého věku, je umístěno v některém specializovaném zdravotnickém zařízení.

Dostanou-li se do podobné situace starší děti, řeší jejich budoucnost ministerstvo školství na základě zákona 109 ze dne 5. února 2002 o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních. Účelem těchto zařízení je zajišťovat dítěti ve věku od 3 do 18 popřípadě do 19 let na základě rozhodnutí soudu o ústavní výchově nebo ochranné výchově nebo o předběžném opatření náhradní výchovnou péčí v zájmu jeho zdravého vývoje, řádné výchovy a vzdělávání. Zletilé nezaopatřené dítě může v zařízení zůstat po dobu své přípravy na zaměstnání, nejdéle však do 26 let na základě smlouvy mezi dítětem a zařízením.

4.2.1 Diagnostický ústav

je zařízení, které přijímá děti a na základě komplexního vyšetření je umísťuje do dětských domovů, dětských domovů se školou nebo výchovných ústavů.

Pobyt v ústavu trvá zpravidla 8 týdnů a plní podle potřeb dítěte úkoly diagnostické, vzdělávací, terapeutické, výchovné a sociální, organizační a koordinační. Na závěr diagnostického pobytu je zpracována komplexní diagnostická zpráva s návrhem specifických výchovných a vzdělávacích potřeb v zájmu rozvoje osobnosti dítěte. Na základě této zprávy, je rozhodnuto o dalším umístění dítěte.

4.2.2. Dětský domov

zajišťuje péči o děti s nařízenou ústavní výchovou, které nemají závažné výchovné problémy. Tyto děti navštěvují školy, které nejsou součástí dětského domova.

4.2.3 .Dětský domov se školou (DDsŠ)

zajišťuje péči o děti zpravidla od 6 let do konce povinné školní docházky s nařízenou ústavní výchovou, mají-li závažné poruchy chování, nebo které pro svoji závažnou duševní poruchu vyžadují léčebnou péči. Jsou zde také umístěny děti s nařízenou ochrannou výchovou.

Nemůže-li dítě po ukončení povinné školní docházky ze závažných výchovných důvodů pokračovat ve studiu mimo zařízení ústavu, je přemístěno do výchovného ústavu.

Rodinná skupina je základní organizační jednotkou v dětském domově a v dětském domově se školou. Tvoří ji:

- a) v dětském domově nejméně 6 a nejvíce 8 dětí,
- b) v dětském domově se školou nejméně 5 a nejvíce 8 dětí,

zpravidla různého věku a pohlaví. Sourozenci se zařazují do jedné rodinné skupiny; výjimečně je možné zařadit je do různých rodinných skupin, zejména z výchovných, vzdělávacích nebo zdravotních důvodů.

4.2.4 Výchovný ústav

pečuje o děti starší 15 let se závažnými poruchami chování, u nichž byla nařízena ústavní nebo uložena ochranná výchova. Do výchovného ústavu může být umístěno i dítě starší 12 let, má-li uloženu ochrannou výchovu a v jeho chování se projevují tak závažné poruchy, že nemůže být umístěno v dětském domově se školou. Výjimečně, v případech zvláště závažných poruch chování, lze do výchovného ústavu umístit i dítě s nařízenou ústavní výchovou starší 12 let. (Zákon 109 ze dne 5. února 2002)

Výchovná skupina je základní organizační jednotkou v diagnostickém ústavu a ve výchovném ústavu. Tvoří ji:

- a) v diagnostickém ústavu nejméně 4 a nejvíce 6 dětí,
- b) ve výchovném ústavu nejméně 5 a nejvíce 8 dětí.

4.3 Reedukace obtížně vychovatelné mládeže v podmínkách Dětského domova se školou

Při zpracování této kapitoly jsem využil informace z konkrétního speciálního zařízení – DDsŠ Jihlava. Toto zařízení se od roku 2003 jako jedno z prvních přetransformovalo z Dětského výchovného ústavu na Dětský domov se školou Jihlava. Vnitřní řád je v základních rysech velmi podobný s vnitřními řády jiných stejně koncipovaných institucí v ČR. Podmínky transformace jsou dány zákonem 109/2002 Sb. a popisují je v následujících kapitolách.

4.3.1 Proces reedukace a resocializace v DDsŠ

Jednou ze základních funkcí výchovných zařízení je funkce převýchovná. Převýchova je souhrn převážně speciálně pedagogických, ale i jiných (např. psychologických, léčebných) postupů, prostředků, metod, forem, kterými se cílevědomě působí na defektivitu a defekt u obtížně vychovatelných a delikventních jedinců. Úkolem převýchovy je náprava, reedukace obtížně vychovatelného jedince a návrat do společnosti, jeho osobní, pracovní a společenské začlenění. Tento proces se uskutečňuje systémem převýchovných postupů ovlivňujících vědomí individua v rámci sociální skupiny, formujících normy, hodnotové orientace, zájmy, zaměření a postoje. (Kuja, Floder, 1989)

Podle zákona 109/2002 Sb. dochází k přetransformování Dětských výchovných ústavů v Dětské domovy se školou. Základní změnou je to, že výchovné skupiny se změnily v

rodinné, na děti jsou kladeny vyšší nároky, co se týče sebeobsluhy a došlo také ke snížení počtu dětí v jednotlivých skupinách – rodinných buňkách. Vše ostatní však zůstává, takže by bylo mylné domnívat se, že s názvem Dětský domov se změnila struktura zde umístovaných dětí.

Zařízení jsou převážně pro děti (chlapce i dívky) do ukončení povinné školní docházky, a to jak na speciální základní škole, tak na zvláštní škole (škola je součástí domova). Děti zde mohou zůstat až do ukončení přípravy na zaměstnání, nejdéle však do 26 let. Jsou zde umístovány na základě nařízení soudu (byla jim nařízena ústavní nebo ochranná výchova, eventuálně předběžné opatření).

Nejčastějším důvodem umístění dětí do těchto zařízení jsou diagnostikované poruchy chování souběžně s nevyhovujícím, rozvráceným či zcela chybějícím rodinným zázemím. Nejfrekventovanějšími symptomy poruch chování těchto dětí jsou záškoláctví, potulky, drobní i rozsáhlejší majetková trestná činnost, výchovná nezvladatelnost, agresivita a v poslední době abusus návykových látek a drog. V ústavu jsou i děti, které spáchali vraždu nebo se o ni pokusili. Často se zde setkáváme i s kombinovanými vadami. Poruchami chování spolu s mentálním defektem, s psychickými poruchami, se smyslovým postižením i s dětmi zdravotně ohroženými.

Spolupráce s rodinami těchto dětí je často velmi problematická a běžné školní instituce nebyly schopny zvládnout jejich výchovu a vzdělávání. Depistáž těchto dětí a proces vedoucí k nařízení ústavní výchovy je záležitostí dlouhodobou. Z toho důvodu u ohrožených dětí dochází k upevnění negativních, asociálních či antisociálních forem projevů chování souběžně se značnými nedostatky v oblasti školního vzdělávání.

Základním cílem práce v ústavu je vytěsňování nežádoucích forem projevů chování. Nahradit negativní projevy pozitivními modely tak, aby tyto byly dětmi interiorizovány a napomohly tak jejich úspěšné integraci do standardní společnosti.

Specifikum reedukačního zařízení tedy spočívá nejen ve vytváření žádoucích vědomostí, dovedností, návyků, ale zároveň ve vytěsňování těch nežádoucích.

Základním prostředkem reedukační činnosti je komunikativně - terapeutické působení s režimovými prvky, jejichž absence bývá často původním znakem prostředí, z něhož většina dětí umístěných v zařízení vychází.

4. 3. 2 Činitelé výchovného procesu

Mluvíme-li o výchově jako o cílevědomém a záměrném působení na jedince, nesmíme podlehnout mylné představě, že jde o proces jednostranný. Vztah vychovatele a vychovávaného není vztahem, kde na straně jedné je ten, kdo vysílá výchovné podněty a na straně druhé ten, kdo je pasivně přijímá a je jimi ovlivňován a přetvářen. Jde o vztah oboustranný, vzájemný. Dítě do výchovného procesu zasahuje a svým způsobem ho utváří. Výchovný proces v etopedické praxi je proces specifický, a to jak ze strany vychovávaného jedince, tak ze strany vychovatele.

Nejzákladnějším prvkem v práci s dětmi s poruchami chování je bodové hodnocení jejich chování. Děti jsou bodovány třikrát denně (v sobotu a v neděli dvakrát):

- ve škole - zde je hodnotí učitelé (toto bodování odpadá ve dnech, kdy není vyučování)
- ve výchově - hodnotí denní vychovatelé v noci - hodnotí noční vychovatelé.

Hodnocení je prováděno udělováním a odebíráním bodů. V každém bodovacím úseku mají děti možnost získat jeden plusový bod či ztratit až dva body. Průměrný svěřenec, tedy ten, který nemá ani plusové ani minusové body, má nárok čerpat všechny výhody.

Bodové hodnocení se zapisuje do speciálních formulářů a po týdnu se vyhodnotí na společném shromáždění. Děti, které získají nula a více bodů, mají nárok na všechny výhody (popř. volná vycházka navíc - dle počtu získaných plusových bodů). Děti, které si ocitly pod hranicí nuly, postupně výhody ztrácí bez vycházky, bez možnosti jít do zájmového kroužku, snížení kapesného atd.

Při závažném porušení vnitřního řádu (a zde se jedná především o útěky, trestnou činnost, zneužití návykové látky, fyzickou agresi) nastává jednorázové odejmutí všech výhod. Toto odejmutí je oprávněn udělit pouze ředitel či vedoucí vychovatel. Dle závažnosti provinění se výhody odejmou na jeden, dva nebo tři týdny. V tomto období i nadále probíhá bodování, při němž si svěřenec může svůj trest dobrým chováním zkrátit.

Součástí působení je pozitivní motivace dětí k zájmovým činnostem, prožití úspěchu, vytváření vztahů k hodnotám, upevňování hygienických návyků, odmítání všech forem asociálního chování. Úkolem vychovatele je především dodržet režim dne - děti si

zvykají na pravidelnost, na nutnost každodenní přípravy do školy i nezbytnost splnění všech povinností (které spočívají především v úklidových pracích) . Ve volném čase jsou pak dětem nabízeny nejrůznější činnosti, které by je zabavily a zároveň jim nabídly možnost, jak trávit volný čas (dříve ho vyplňovaly touláním s partou a fetováním, v domově jsou nabízeny činnosti sportovní, výtvarné, hudební, dramatické atd..

Vlastní činnost je realizována ve čtyřech samostatných rodinných buňkách po maximálně devíti dětech. Ty jsou vybaveny tak, aby zde děti mohly vést život co nejvíce podobný životu v rodině.

V zařízení je prosazováno co nejheterogennější složení dětí. Tímto se budeme věnovat v následující kapitole.

4. 3. 3 Koedukace zařízení

Výrazným přínosem pro zařízení je jeho koedukace a zvýšení heterogenosti prostřednictvím zřízení zvláštní školy. Trend co nejpestřejšího složení jednotlivých skupin se velmi osvědčil a je snaha ho uplatňovat i nadále (např. koedukace jednotlivých rodinných skupin).

Tímto způsobem je narušena nezdravá homogennost prostředí uvnitř ústavu. V současné době heterogenní prostředí je více podobné podmínkám prostředí standardnímu, což by mělo mít příznivý dopad na potencionální integraci „ústavních“ dětí do společnosti. Nutnost střetávat se a vyrovnávat se s různorodostí sociálního prostředí (pohlaví, mentální dispozice, věk, zájmy,...) by měla být pozitivním faktorem celého reedukačního procesu, byť toto přirozeně klade větší nároky na práci pedagogů.(převzato z Vnitřního řádu DDsŠ Jihlava)

Je třeba zvážit výhody i rizika, které přináší koedukace zařízení. V bodech si teď naznačíme základní fakta pro a proti.

Pro koedukaci mluví fakt, že,:

- kopíruje přirozený model světa
- vede klienty o větší a samostatnější péči o sebe
- zprostředkovává vidění světa optikou opačného pohlaví
- zvyšuje dynamický potenciál skupiny

- podporuje zdravou soutěživost ve skupině

Proti koedukaci:

- nebezpečí vzniku sexuálních vztahů, těhotenství a v neposlední řadě možnost přenosu pohlavních chorob
- vznik partnerských pseudovztahů, složitost vztahů ve skupině
- vysoké nároky na organizaci a personál

4.4 Rodinná buňka jako malá sociální skupina

V této kapitole se místo na jedince zaměříme spíše na skupinu. Významnou součástí reedukačního procesu je život dětí v rodinných buňkách., jako základních organizačních forem. Pokusíme se charakterizovat rodinnou buňku z hlediska popisu znaků malé sociální skupiny. Tato stručná charakteristika je důležitá v empirické části diplomové práce.

4.4.1 Sociálně – psychologická charakteristika skupiny

Podle Vaňka (1984) je sociální skupina sdružení dvou nebo více osob, které mají některé společné cíle, vytvářejí společné normy a vzájemnou závislost sociálních rolí. Sociální skupina vzniká a funguje kvůli uspokojení potřeb členů. Každá sociální skupina má svojí strukturu, za kterou lze považovat určitý systém pozic a rolí jednotlivých členů skupiny. Tím se vytváří určité sociální klima skupiny.

Jednotliví členové jsou v dlouhodobé interakci způsobem „face to face“ a uvědomují si vzájemnou pospolitost. Její členové se řídí skupinovými normami, zaujímají různé pozice i role za relativně stálé struktury vztahů. (Výrost , Slaměník, 1998)

Řezáč (1998) shrnuje význam sociálních skupin v těchto následujících v těchto oblastech:

- zprostředkovávají působení makrosociálního prostředí
- mají formativní vliv, podílejí se na dotváření sociálních rysů osobnosti
- ovlivňují individuální výkonnost
- posilují sociální identitu jedince, uspokojují jeho důležité sociální potřeby:

- být s lidmi
- být akceptován
- získat uznání
- seberealizovat se

Rodinná buňka (dále jen zkratka RB) splňuje kriteria , kterými sociální psychologie vymezuje malou sociální skupinu.

RB můžeme zařadit mezi formální skupiny, to znamená, že byla vytvořena pro určitý účel (výchova a vzdělávání) v rámci instituce, již je DDsŠ, která také určuje podle vlastních kritérií, kdo do RB bude patřit. Jsou určena pravidla chování (normy), jimiž se mají členové skupiny řídit, je určeno, k čemu skupina slouží, tj. jaký má cíl, a jaké jsou hodnoty, na kterých je tento cíl založen (dodržovat vnitřní řád, plnit povinnosti v rámci norem skupiny atd.). Postupně se mezi dětmi RB začínají vytvářet sociální vztahy a z formální skupiny se začíná tvořit skupina neformální. Není to už pouhé seskupení jednotlivců. Ve skupině se vytváří složitá struktura sociálních vztahů, sociální hierarchie, jsou sdíleny určité společné hodnoty, chování je do určité míry řízeno vlastními sociálními normami.

4. 4. 2 Sociální pozice jedince

Sociální pozici lze vymezit jako sociální hodnotu místa, které zaujímá jedinec v nějakém sociálním útvaru ve vztahu k ostatním sociálním pozicím (tj. pozicím jiných jedinců – držitelů jiných sociálních pozic v sociálním útvaru. Sociální pozice se skládá ze sociálního statusu sociální role. Sociální pozice je determinovaná původem (rodina, rasa atp.), majetkem a příjmy, funkční užitečností pro daný sociální útvar, vzděláním a výchovou, náboženstvím, biologickými znaky: pohlaví, stáří, vzhled.(Geist, 1992).

Základní sociometrická pozice jedince ve skupině může být vyjádřena několika výraznými typy(Výrost, Slaměník, 1998):

- „hvězda“ je jedinec s nejvyšším součtem obdržených voleb

- „outsider“ je člen skupiny, který mnoho voleb dává, ale sám není mnoho volen, je odmítaný
- „izolát“ není volen a nevolí, skupina ho ignoruje,
- „šedá eminence“ je jedinec v pozadí, nenápadný, ale prostřednictvím hvězdy ovlivňuje skupinu
- „antihvězda“ je člen skupiny, který získal nejvíce negativních voleb
- **jedinec s ambivalentním statusem** má komplikovanou pozici ve skupině, je často volen i často odmítán

4. 4. 2. 1 Hvězda

Následující dvě podkapitoly stručně načrtnou charakteristiku oblíbených a neoblíbených dětí.

Petrusek (1969) popisuje hvězdu následovně. Hvězda je mezi členy kolektivu oblíbená. V sociometrickém šetření získá nejvyšší hodnotu voleb. Skupina vnímá hvězdu jako svou součást. Hvězda je nositelem vlastností a názorů většiny skupiny. Často bývá pro členy modelem. Skupina ho vnímá jako někoho, kdo jí pomáhá dosáhnout cílů. Hvězda skupinu pozitivně reprezentuje navenek. Hvězda má sociální výborně vyvinutý sociální cit. Dobře se pohybuje ve vztazích s jinými lidmi.

4. 4. 2. 2 Pozice neoblíbeného dítěte

Petrusek(1969) ho nazývá "izolovaný" nebo také antihvězdou, v odborných publikacích uvádějí pojem outsider. Všechny tyto názvy však popisují stejnou osobu - neoblíbené dítě. Následující text shrnuje charakteristiku neoblíbeného dítěte podle vývojové psycholožky Marie Vágnerové(2000) .

Neoblíbené dítě může mít problém s adaptací. Problémy adaptace dítěte se týkají jak vyrovnání dítěte s požadavky kázně, soustředěné pozornosti, plnění učebních úkolů, tak také vztahů k učiteli a vztahů ke spolužákům, ke skupině vrstevníků. Neoblíbené děti většinou nemají dostatečnou zkušenost v sociálních interakcích s vrstevníky. Jsou to zejména děti, které nemají sourozence nebo mají jen jednoho, nenavštěvovaly mateřskou školu z různých důvodů (nemoc specifické poměry bydliště, úzkost rodičů aj.), nebo si málo hrály s druhými dětmi. Ostatní děti mohou využívat své převahy,

posmívat se mu, chvat se k němu agresivně. Takovým chováním pro něho vytvářejí nepříjemnou, až velmi těžkou náročnou životní situaci. Frustrace může být tím silnější, že dítě, které se dříve nedostalo dostatečně do styku s vrstevníky, mnohdy se do školy těší i proto, že v ní spatřuje příležitost k navázání sociálních kontaktů.

Adaptační problémy závisí na mnoha okolnostech, na biologické, psychické a sociální zralosti dítěte, na učiteli a spolužácích, ale také na rodičích a ostatních osobách nejbližšího prostředí dítěte.

4. 4. 3 Kooperace a konflikt ve skupině

Základem interakce mezi jedinci je tržní směna (něco za něco) - včetně např. úsměvu, jenž nás nic nestojí. Některé situace jsou ale složitější, je pak nutno použít:

- **kooperace**, spolupráce - snažíme se dosáhnout více (*-společný cíl*), než by dosáhl každý sám
- **kompetice**, soutěž - úkol může splnit a cíle dosáhnout *jen jeden*.

Při soutěži jsou z důvodu boje o cíl vzájemné vztahy horší než při spolupráci, jejíž podstata dobré vztahy podmiňuje.

Za určitých situací se soutěž může zvrátit v konflikt, střet. Boj o cíl se zde vyhrocuje, platí zde kdo z koho. Konflikt často vzniká nečekaně a proto, že nejsme schopni uznat partnerovu roli. Jednání druhého považujeme za *devalvaci vlastní osobnosti*. a vzniká střet. Konfliktů může být celá řada (např. v chápání rolí). Člověk se vždy chová, aby vyhověl především vlastní skupině.

Pro klidné řešení konfliktů je vhodné vyloučit city, *emoční jednání* a být tolerantní (vhodná je např. omluva na kritiku), ale nedopustit *vlastní porážku*. I ráno bývá moudřejší večera - pouze malá skupina choleriků je schopna emočně vybuchnout kdykoliv. Přesto vše je nejjednodušší se konfliktu přímo vyhnout.
(www.phil.muni.cz/~bogdova/psycholo.rtf)

4. 4 Kinezioterapie

4. 4. 1 Pohyb v holistickém pojetí

Komplexní, holistický přístup k pohybové aktivitě pojímá pohybovou aktivitu jak z hlediska tělesných účinků, tak z hlediska psychoregulačního a socializačního efektu.

Pohyb je nezbytnou součástí vývoje lidské osobnosti. Je jedním z faktorů podílejících se na vytváření sebekoncepce prostřednictvím vytváření vědomí tělesného „Já“.

Pohybový projev je ovlivňován biologickými, psychickými a sociálními potřebami jedince. Kvalita pohybu je ukazatelem aktuálního psychosomatického stavu, zdraví i nemoci člověka. Analýzou pohybového projevu člověka je možno předpokládat úroveň aktuálního tělesného a duševního stavu. (Hátlová, 2003)

S pohybem jsou spojeny kladné, příjemné prožitky - uvolnění, radost, i negativní prožitky, usilujeme-li o nadměrný výkon - únava, bolest, frustrace. Nejen příjemné, ale i nepříjemné prožitky spojené s pohybem, mají pro člověka svůj význam. Překonáváním zátěže, která není nad horní hranici možností jedince, stoupá jeho odolnost. To dává racionální smysl pohybové aktivitě. Koncepce umělých pohybových zátěží je tedy zdůvodnitelná. (Šarapatka, Kinezioterapeutická konference 2004)

4. 4. 1. 1 Pohybová aktivita u dětí a mládeže

Pohybová aktivita u dětí a mládeže je prostředkem k zajištění normálního tělesného vývoje. Stimulace prostřednictvím přiměřené pohybové aktivity je nutná pro optimální růst a vývoj nervového systému. Pozitivně podporuje vývoj pohybového ústrojí zejména tím, že působí na zvyšování svalové hmoty a její výkonnost, posiluje kostru a šlachy, zabraňuje vadnému držení těla. Má vliv na správný rozvoj krevního oběhu, je důležitým regulátorem obezity. Stále aktuálnější je důležitost pohybové aktivity při kompenzaci škod vzniklých sedavým způsobem života.

Pohybová aktivita má významný psychoregulační efekt při tlumení mentální zátěže dětí a mládeže. Příznivě zvyšuje toleranci ke stresu, depresi a přetížení nervového systému, plní funkci relaxační plynoucí ze vztahu napětí svalového a psychické tenze. Významný je i vliv hédonizující. To znamená vliv tělesné aktivity na emoce člověka (euforizační vlivy navozené díky endogenním opiátům) a estetizující vlivy tělesných aktivit, jako je např. tanec apod.

Socializační efekt je dán tím, že pohybová aktivita přináší možnost seberealizace, estetického prožitku a prožitku výkonu, pocitu spokojenosti a pohody, navozování přátelských a dalších pozitivních mezilidských kontaktů. Neméně důležitá je i funkce rozvoje morálních vlastností a racionálního poznání.

Pohybová aktivita přispívá všemi svými složkami ke zdravému životnímu stylu a prevenci sociálně patologických jevů. Je významným prvkem prevence a zdravého vývoje ve všech věkových obdobích.

4. 4. 1. 2 Psychosociální funkce pohybových aktivit

Tělesná aktivita zahrnuje všechny pohybové činnosti člověka. Je to mnohem širší pojem než sport. Patří do ní rovněž pohybové aktivity pracovní, lokomoční, běžných životních úkonů, plejáda hobby-aktivit, kam rovněž patří sport, cvičení, turistika a tanec. Pohyb slouží životu, je mediátorem života a pohybová aktivita je významným faktorem kvality života. Nepohyblivost poškozuje živé systémy. Nedostatečná tělesná aktivita, slabá kondice, životní nespokojenost jsou pojmy známé každému člověku a přesto je lidstvo ve všech směrech oslabováno v důsledku hypokinézy (nedostatku pohybových aktivit). (Matoušek, Kroftová, 1998)

4. 4. 2 Pojem kinezioterapie

Kinezioterapie je podpůrnou léčebnou metodou, která působí paralelně vedle farmakoterapie, biologické, fyzikální, psychologické a chirurgické terapie. K dosažení léčebných výsledků využívá prostředků aktivně prováděného pohybu mimopracovní povahy. Je oborem interdisciplinárním. Pomáhá člověku dosáhnout pocitu somatopsychické normality. Během terapeutického procesu terapeut napomáhá pacientovi k úplnějšímu sebepoznání a poznání vlastních možností tak, aby je mohl využít k rozvíjení své osobnosti, nárůstu seberegulace a tím ke kvalitnějšímu způsobu života (Hátlová 2003)

4. 4. 3 Podstata kinezioterapie

Kinezioterapie je somatoterapeutická aktivita která používá modelované cíleně zaměřené pohybové programy. Při jejich provádění vyžaduje aktivní přístup pacienta,

pracuje nejen s biologickou složkou osobnosti, ale i s její psychikou a sociálními vztahy. Pohybem v nejširším slova smyslu se snaží získat přístup k pacientovi a prostřednictvím osobních prožitků dosáhnout ovlivnění jeho psychiky ve smyslu uvědomění si vlastního psychosomatického „Já“ a jeho možností. Podněcuje aktivitu jedince, zdůrazňuje neverbální prvky a postupně vyvolává potřebu komunikace.

Zabývá se podpůrnou formou léčby a prevence psychosomatických a psychických poruch a chorob. Inspirována psychoterapií chce vytvořit jako základ část obecnou (teorie, metody, výzkumná data) a speciální (speciální aplikace na jednotlivé druhy poruch). (Hátlová 2003)

V kinezioterapii je základem práce s tělem, tělesná cvičení. Během tohoto cvičení má klient možnost si osahat mnoho oblastí psychiky skrze kontakt s druhými i vlastním cvičením. Vyplave mnoho pocitů (strach, radost aj.), ale objeví se také schéma fungování ve skupině, v konkurenci i podpoře jiných.

(<http://www.prvnikrok.cz/clanek.php?id=46&cat=0>)

4. 4. 4 Působení kinezioterapie

Kinezioterapie - somatoterapeutická aktivita, která pomáhá pacientům znovu nalézat (Hátlová 2003):

1) Vědomí pohyblivosti

Jde o uvědomění si vlastního těla, jeho možností a následně možnosti ovládnutí vlastního těla. Pozitivní prožitek pomáhá rozvíjet a upevňovat tělesné schéma.

2) Psychosomatickou jednotu (jednotu tělesna a duševna)

Pohyb je jedním ze spojovacích článků vnitřního a vnějšího těla. Záměrný, aktivně prováděný pohyb je současně aktivitou fyzickou a psychickou. Je prostředkem kterým se současně vyjadřuje tělo a psychika.

3) Obnovu pozitivního sebepřijetí

Objektivní tělesné schéma se velmi často liší od subjektivního obrazu svého těla. Ten je vytvářen na podkladě vlastní zkušenosti s vnitřním a vnějším prostředím, včetně meziosobních vazeb, které nemusí být u psychických poruch reálné. Aby došlo k

restrukturalizaci sebeobrazu ve smyslu pozitivnějšího přijetí je nutno volit cvičení s adekvátní obtížností nutnou k provedení, tak, aby nemocný byl schopen vnímat a kontrolovat svůj pohyb. Nadměrně obtížná cvičení by mohla aktivovat obranné mechanismy.

4) Sebepřijetí a integritu

Nemocný je v průběhu provádění tělesných cvičení naváděn k uvědomování si vlastního těla, jeho poloh, průběhu pohybu, působení vlastního pohybového projevu a jeho významové stránky. Zároveň si uvědomuje pohyby druhých a to jak je sám vnímá. Vnímání vlastních pohybů a pohybů druhých, umožňuje nejen konfrontaci, ale podněcuje k záměrné seberegulaci vlastních pohybů, (Proces vytváření autonomie je obzvlášť důležitý u psychotických pacientů.)

5) Tělesnou symboliku

Pohyb a tělesné polohy mají symbolický význam. Proto je možné vyjadřovat se prostřednictvím pohybu (využíváno především v taneční terapii).

6) Emoční spontaneitu

Nemocný je podmínkami svého života často nucen potlačovat projevování svých emocí spojených z potřebou vyjádření svých potřeb a přání. V průběhu pohybu není omezován a u řady programů je iniciován emoční projev, chápáný jako adekvátní součást sebevyjádření.

7) Tvořivost

Pohybové činnosti ve svém průběhu programově iniciují spontaneitu a tvořivost. Cílem některých programů je přímo rozvoj tvořivosti.

Kinezioterapeutické programy vždy zachovávají podmínky navázání důvěry-plného vztahu k terapeutovi, neohrožujícího prostředí a adekvátní fyzické a psychické zátěže, která postupně stoupá k horní hranici zvládnutelnosti. Tímto přístupem je stimulován aktivní přístup pacienta, ověřování si vlastních sil a posouvání hranice vnímání vlastních možností a kompetentností.

Námi prováděné formy kinezioterapií jsou vytvářeny a modelovány s ohledem na postižení a aktuální psychosomatický stav nemocného a možnosti kinezioterapie tak, aby bylo působeno na předem vybrané složky osobnosti.(Hátlová,2003)

4. 4. 5 Prováděné formy kinezioterapií

Doc.PhDr.Hátlová (2003) ve své knize Kinezioterapie podrobněji popisuje užívané programy a rozděluje je takto:

- Integrovaně zaměřená kinezioterapie

Integrativně zaměřená kinezioterapie pracuje se zdravými částmi osobnosti tak, aby se podařilo vlivem procítění vlastního tělesného schéma jako nedělitelné jednoty, dosáhnout zakotvení vlastního „Já“ ve vnějším světě.

Používá jednoduchých gymnastických pohybů a poloh. Nemocný je veden k neustálému uvědomování si vlastního těla, jeho celistvosti i částí, postavení částí těla navzájem a v prostoru. Vyžaduje aktivní spolupráci pacienta. Důraz je kladen na kvalitu provedení, a vlastní sebekontrolu. Za nejvýznamnější považujeme prožitek celistvosti. Později klademe důraz na procítění částí těla v klidu a v pohybu, schopnost volit a ovládat části těla a později celé tělo. Uvědoměním si svého tělesného schéma je možné zmírnit míru dezintegrovanosti.

- Koncentrativně zaměřená kinezioterapie

Koncentračně zaměřená kinezioterapie vede k vědomému sledování prováděného pohybu a jeho účinku, reguluje dýchání, napětí svalů. Vychází z poznatků o existenci vzájemných vztahů mezi psychickou a motorickou aktivitou a možností vzájemného ovlivňování. Používá gymnastických cvičení, relaxačních a dechových cvičení a prvků hathajógy. Vyžaduje aktivní spolupráci pacienta. Důraz je kladen na kvalitu provedení, prožívání vlastního pohybu a vlastní sebekontrolu.

- Kinezioterapeutické aktivně relaxující programy

Kinezioterapeutické aktivně relaxující programy se zaměřují na iniciaci kognitivních a emočních procesů. Programy používají gymnastická cvičení, taneční a výrazové sekvence a prvky sportů. Cvičení je snadno zvládnutelné, neklade nároky na výkon. Cílem je navození pozitivního prožívání sebe sama, dochází k uvolňování napětí (v psychoanalytickém přístupu, který lze užít v určitém období léčby u neurotických

pacientů, závislých a nemocných s poruchami chování může dojít i ke zvýšení tenze). Podporovány jsou zdravé části osobností tak, aby se povzbudilo a posílilo sebevědomí a důvěra v prostředí a v možnost prožití příjemného, radostného. Důraz je kladen na pozitivní emoční prožitek. Přesnost provádění pohybové struktury je nepodstatná.

- Kinezioterapeutické aktivizující programy

Kinezioterapeutické aktivizující programy se zaměřují na iniciaci kognitivních procesů a motorických dovedností. Programy používají manipulační cvičení, prvky sportů a taneční prvky, které obnovují a rozvíjejí pohybové možnosti pacientů. Důraz je kladen na přesnost provádění pohybové struktury a pozitivní prožitek ze zvládnutí pohybové dovednosti.

- Terapeutické využití sportovních cvičení (sportovních her, gymnastických a tanečních cvičení, bojových sportů, posilovačích sestav).

Sportovně zaměřená cvičení využívají pravidel pohybových cvičení, která je nutno při jejich provádění dodržovat. Důraz je kladen na přesné dodržování příkazů a zákazů k uvědomění si řádu jako jistoty. Dále je nemocný veden k možností vlastního tvůrčího přístupu při řešení herních situací a pohybových úkolů.

Tyto programy je vhodné užívat zejména u dlouhodobých hospitalizací. U mužů doporučujeme sportovní výkonově motivované činnosti, u žen cvičení s hudbou, taneční formy a sportovní výkonově motivované činnosti.

- Kinezioterapeutické programy zvyšující sebedůvěru a důvěru v druhé

Zaměřují se na iniciaci kognitivních a volných procesů. Pomocí provádění modelovaných cvičení s využitím prvků sportů a her dochází k ověřování vlastních schopností a možností. Cvičení probíhají v malých skupinách a jsou modelována s ohledem na fyzické a psychické možnosti nemocného. Jejich náročnost se postupně zvyšuje. Obsah je modelován podle potřeb ověřování, nebo nácviku dovedností. Důraz je kladen na zvládnutí úkolu.

- Kinezioterapeutické komunikativní programy

Komunikativní programy vycházejí z předpokladu snadnějšího navázání kontaktu pomocí neverbální komunikace. Zaměřují se na sociální dimenzi, vnímání spoluúčasti a spolupráce, na iniciaci kognitivních a komunikativních procesů. Používají prvků her a pobytu v přírodě.

Důraz je kladen na prožívání spoluúčasti a akceptace okolím.

4. 5 Pohybové aktivity v přírodě , jako jedna s forem terapie

Již několik let se využívá programů pro delikventní a rizikovou mládež založených na aktivitách v přírodě pro jejich terapeutický účinek. Hátlová (in Gymnasion 2/2004) ji označuje jako „Dobrodružná terapie“.

Tato terapeutická metoda, užívající jako předmět svého působení fyzicky a psychicky náročné outdoorové činnosti, odehrávající se většinou v odlehlém přírodním prostředí nebo v prostředí, které tyto situace navozuje. Využívá poznatků, že faktor dobrodružství byl pedagogy i psychology identifikován jako velmi výrazný a efektivní element, který je schopen vytvořit vzorce pro řešení krizových situací a platí za vhodný nástroj pro odpoutání se od problémů.

Většina programů pro delikventní mládež využívá prvků dobrodružné výchovy v přírodě k vytvoření pocitu odpovědnosti za vlastní rozhodnutí a sounáležitosti se skupinou, k rozvoji sebekázně a pocitu vlastní hodnoty. Tyto programy se opírají o kognitivně - behaviorální terapii, tedy o změnu chování na základě učení a přeučení zvyků. Získání těchto vlastností může přispět k eliminaci asociálního chování.(Chytilová L. in Gymnasion 3/2005)

V následujících kapitolách se podrobněji zaměříme na podrobnější popis prožitkové pedagogiky, ze které pohybové programy vycházejí a ze kterých budeme dále čerpat při sestavování pohybového programu.

4. 6 Prožitková pedagogika

4. 6. 1 Prožitek

4. 6. 1. 1 Definice prožitku

Jako základní definici prožitku můžeme považovat definici prožívání, protože pojem prožívání patří k základním psychologickým pojmům.

„Prožívání považujeme za vnitřní dimenzi psychiky. Zahrnuje všechny psychické jevy, to, co se odehrává v našem vědomí i podvědomí. Předmětem prožívání je vnější svět, stav organismu i myslí. Existuje i prožívání nevědomé. Je to přísně individuální proces, který uskutečňuje uvědomělá bytost. Každé prožívání je proto ovlivněno vlohami daného individua i podmínkami prostředí, ve kterém prožívání probíhá.“ (Nekonečný, 1995)

4. 6. 1. 2 Prožitek v moderní společnosti a jeho náhrady

Sociálně patologické jevy u dětí a mládeže jsou multifaktorově podmíněny. Vedle vlivu rodiny, osobnostních vlivů, vlivů subkultury a společenských vlivů se část mládeže na „šikmou plochu“ dostává díky akčnímu vakuu ve volném čase. Tento vliv je ještě markantnější v té části populace, která má výrazněji vyjádřenou potřebu mimořádných zážitků bez schopnosti získat uspokojující prožitky vlastní aktivní činností a vlastním přičiněním. Do této skupiny dětí a mládeže se zvýšeným rizikem výskytu společensky nežádoucích jevů patří:

- chroničtí „sledovači“ televize, filmů a počítačových her
- mládež bloudící po ulicích a restauračních zařízeních a ubíjející nudu
- mládež vyhledávající dramatické a dobrodružné aktivity zástupným způsobem; pomocí násilí, kriminality, drog, alkoholu apod.

Negativním fenoménem doby je medializace současné generace dětí a mládeže, která vyrůstá pod tlakem masové kultury a především komerční televize. Normální se pro značnou část mládeže stává, aby byla bavena bez vynaložení námahy. Sport a ostatní

aktivní formy využívání volného času se pro velkou část mladých stávají příliš namáhavé.

Několik desítek let se diskutuje o vlivu filmů, televize a nejnověji počítačových her na psychiku dítěte. Vedle toho, že chroničtí sledovači těchto médií jsou poškozováni na zdraví, poškozován je pohybový aparát, zrak, oběhový systém, nervová soustava a jiné orgány, jsou tito mladí jedinci konfrontováni s násilím. Toto se stalo každodenní součástí zpravodajství i ostatních televizních programů, akčních filmů a videoher. Hrdinové akčních filmů, ale i kreslených pohádek se chovají agresivně a většinou jsou odměněni a nebo přinejmenším nepotrestáni. Obraz života, který je takto zprostředkován je značně deformovaný. Nezobrazí se bolest, poškození obětí, dlouhodobé emoční a materiální důsledky násilného chování.

Zejména menší dítě může nabýt dojmu, že násilí je přirozenou součástí života a jeho páčání je jednou z účinných možností, jak dosáhnout svého. Fascinace mediálním násilím se již projevila v šikanování na všech stupních škol. Otázce mediálního násilí se věnují i statisticky rozsáhlé studie. Souvislost mezi chováním dětí a množstvím násilí sledovaného v televizi existuje a násilné programy zvyšují možnost agresivního chování. Děti se mohou vlivem násilí v médiích stát necitlivými k utrpení jiných, mohou se začít chovat výrazně agresivněji a mohou si navodit pocit trvalého strachu z okolního světa.

Určitá míra zalíbení v akčních filmech a videohrách nemusí být nutně příznakem nějakých problémů, pokud je tato záliba kompenzována pozitivním vlivem rodiny, školy a jinými aktivitami ve volném čase, pokud se dítě umí dívat na média kritickými očima. Kdyby mediální násilí bylo izolovaným jevem, asi by žádný problém nepředstavovalo. V souhře s dalšími rodinnými a společenskými faktory však může stát u zrodu násilí reálného. Vyrůstá agresivita i v běžném životě, vyrůstá i verbální agrese ve společnosti a rodinách.

Pokud se sejde víc rizikových faktorů, potom i mediální násilí může mít větší vliv. Dítě vyrůstající v nepřátelském a agresivním prostředí, přebírá tyto vzorce chování. Nekultivované prostředí nezpůsobí vždy, že se dítě vydá na šikmou plochu, ale posune ho tím směrem. Žije-li dítě v rodině, kde jsou vztahy přijatelné, má vybudované ochranné sociální dovednosti, má přiměřenou školní úspěšnost, nemusí ho žádné násilí

ani mediální deformovat. Pokud dítě vyrůstá v podmínkách horších nebo dokonce špatných, může pro něj akční hrdina sehrát roli důležitého vzoru.

Mládež ve věku 13 - 15 let tráví volný čas venku, v partě a to víc jak 4 hodiny denně. Je zde velký prostor ke vzniku závadových part ubíjejících čas, páchajících trestnou činností nezletilých. Pro děti a mladistvé je charakteristická skupinová trestná činnost, např. projevy určité násilné činnosti (vlajkonoši páchající divácké násilí na fotbalových stadionech, sprejeři, vandalové, výtržníci).

Party mladistvých jsou i častým místem prvního kontaktu s drogou. Čičači ředidel, lepidel, čisticích prostředků, uživatelé marihuany, ale i heroinu apod. často začínají svoji narkomanskou kariéru právě v partách.

Z výzkumů zabývajících se sociální deviací mládeže vyplývá, že životní styl založený na trávení volného času v partách, v návštěvách hospod, restaurací, heren, diskoték a v nicnedělání podporuje vznik sociálně patologických jevů a asociální chování. Kvalita takového trávení volného času je velmi nízká, uvedené aktivity lze charakterizovat spíše jako ubíjení času než jeho naplňování.

Tato fakta jsou významná zejména v souvislosti s volbou a realizací výchovně vzdělávacích přístupů k těmto jedincům a ve strategii uplatňované v rámci prevence antisociálního chování a kriminality mládeže. Je třeba v rámci pedagogiky volného času odstranit absenci společenský programů zaměřených na rizikovou mladou populaci. Programů, které by tuto mládež naučily kvalitně trávit volný čas a také jim tuto možnost poskytl.

4. 6. 1. 3 Prožitek a výchova

Podle Neumana (1998) je nezapomenutelný a neopakovatelný prožitek důležitou součástí výchovy člověka.

Zážitek, který nastává s určitým časovým odstupem po prožité situaci, se za jistých podmínek přetváří ve zkušenost, kterou můžeme využít v dalším životě. Z těchto důvodů je zážitkové učení založeno spíše na činnostech s aktivním zapojením jedince než na činnostech pasivních, ve kterých se jedinec stává pouze divákem. Účastníci jsou stavěni do situací, kdy je třeba řešit různě obtížné problémy a kdy není ve hře jen

rozumová úvaha, ale i city a emoce zúčastněných.(Chytilová inGymnasion,3/2005)

V zážitkových programech jde o učení na základě zkoušení si mnohých dovedností a získané návyky si následně upevňujeme zpětně ve svém domácím prostředí, jako může být rodina, škola apod. Právě osobní zážitek , resp. zkušenost z dané činnosti je člověk schopný si zapamatovat nejvíce a nejdéle si ho uchovat v paměti.(www.tarrak.com/EXP/exp.htm)

4. 6. 2 Hra

Hra je činnost jednoho či více lidí, která nemusí mít konkrétní smysl, ale přitom má za cíl radost či relaxaci. Hry se hrají především pro zábavu, ale můžou také sloužit např. ke vzdělávání.

Nizozemský kulturní antropolog Johan Huizinga ve svém stěžejním díle. Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. (1938,1994) hru definuje takto:

„Hra je svobodné jednání či zaměstnání, které v rámci určitého jasně vymezeného času a prostoru, které se koná podle svobodně přijatelných, ale přitom bezpodmínečně závazných pravidel, má svůj cíl samo v sobě a nese sebou pocit napětí a radosti a zároveň vědomí odlišnosti od všedního života.“

Vývojová psychologie považuje hru za hlavní hnací sílu hledání sebe sama v raném dětství a při pozdější socializaci člověka, zvláště při seznamování. Člověk začíná poznávat, prozkoumávat a reflektovat svět nejprve v dětské hře. Hodnotu hry spatřovali již starověcí filozofové (např. Platón, Plótinos).

Význam hry v novověku pomohli odhalit Jean Jacque Rousseau a pedagogové Komenský,Pestalozzi a Fröbel.

4. 6. 2. 1 Vymezení hry

Huizig podle své definice pokládal za hru ty činnosti, které vykazují následující znaky:

- hra je především svobodným jednáním (nikdo mě nemůže nutit , abych si hrál) a tím sférou nefalšované svobody,

- vystoupení z „obyčejného“ nebo „vlastního“ života do dočasné sféry aktivity s vlastní tendencí (tedy mimo proces uspokojování nezbytných potřeb),
- uzavřenost a ohraničenost (prostorová i časová)
- možnost opakování (a to hry jako celku, tak i jednotlivých složek její výstavby:refrén),
- specifický a bezpodmínečný řád, pravidla,
- rytmus a harmonie (střídání, kontrast , variace),
- napětí (nejistota, naděje).

Činnost člověka není hrou, pokud je vynucená nebo účelově vázaná, nemůže být spojená s plněním povinnosti, nějaké potřeby, návykovým uspokojením, odstraňováním škod nebo ochrany před bolestí. Avšak neexistuje přitom přesné vymezení, neboť existují vzdělávací hry, které jejich smyslem je učení, avšak přitom zůstávají hravé. Hra je hrou, pokud v ní převažují kreativní prvky, tedy rozvíjení zúčastněných osobností a jejich společenských vztahů.

Ve hře je přetavováno mnoho vnějších a vnitřních zkušeností , je jim dáván nový smysl, jsou přinášena nová řešení.Všechny tyto procesy jsou důležité nejen v okamžiku hry samotné , ale i v celém dalším životě jedince.(Pilařová , Pöthe , 2003)

Langmajer (2000) upozorňuje na to, že hra k terapeutickým účelům se podstatně liší od běžné hry. Dítě zde vyjadřuje své osobní psychické obsahy, zejména emoce, hra je však i prostředkem jejich zpracování na reálné, přítomné rovině, čímž je dán předpoklad změny.

4. 6. 2. 2 *Hra při nácviku sociálních dovedností*

Nastává otázka, co to vlastně jsou sociální dovednosti?

Zjednodušeně řečeno, sociální dovednosti jsou výsledkem procesu sociálního učení, které probíhá především v přirozených podmínkách. Sociální dovednosti různí autoři dělí a třídí víceméně obdobně do několika skupin:

- **Výcvik sociální percepce.** Vnímání sama sebe a druhých. Uvědomění si, jaký dojem svým chováním či svým výrazem vyvolávám u svých přátel (partnerů, kolegů atd.)
- **Výcvik sociální interakce.** Již dětské hry vyžadují dovednost být v interakci s druhým např. házení a chytání míče.
- **Verbální a neverbální komunikace.** Verbální a neverbální komunikace má v životě dalekosáhlý význam, nicméně její nácvik u mnoha jedinců omezen.
- **Kooperace a soutěžení.** Jako zvláštní dovednost bývá uváděna i schopnost kooperace – ve skutečnosti by se měla uvádět v souvislosti se soutěžením a řešením konfliktů, které v našem životě nepochybně také mají své místo. Je třeba se s nimi seznámit a i v nich dodržovat určitá pravidla .

Sociální dovednostmi můžeme brát také jako schopnost rozumět rozličným hlediskům a rolím ostatních lidí, rozhodovat se a chovat se v týmu, hodnotit problémy a řešit úkoly. Během přímých setkání při hře a jiných interakcích se děti učí vztahu k ostatním. Přátelství se také musejí naučit - při všech těchto příležitostech, které se znovu a znovu opakují. Vytváření vztahu k ostatním je pravděpodobně nejzákladnější dovedností osvojovanou v dětství.(<http://www.rvp.cz/clanek/137/252>)

Hry, které nám plní funkci formativní, nazýváme **interakční**. takové hry nám můžou poskytnout údaje o člověku (jejich funkce je i diagnostická) a zároveň ho žádoucím způsobem ovlivňovat..

Interakční hry využívají techniky založené na sebeprojevení, jako předpokladu následné sebekorekce, Přičemž podstatnou roli sehrává prostředí skupiny. Skupina vytváří facilitující klima a poskytuje zpětnou vazbu. Skupinové interakce, resp. Interakční učení fixují žádoucí změny na úrovni osobnosti.

Interakční hry využívají blízké techniky, jako jsou psychodrama, sociodrama, psychohry, ale též některé techniky dramatické výchovy a všechny typy psychosociálního výcviku (tréninku). (Řezáč, 1998)

Hermochová (2004) poukazuje na to, že získávání sociálních dovedností se liší v současné době a než tomu bylo v minulosti. Dříve zde měla větší zastoupení rodina. V jejím rámci jedinec zjišťoval, jak se chovat k mladším, jak ke starším, co se očekává od dívek a co od „chlapa“. Tyto předepsané normy byly tvrdě vyžadovány. I v širším sociálním kontextu bylo daleko více „předepsáno“ a vyžadováno – profese se „dědily“, postavení jednotlivých sociálních skupin bylo jasné, mobilita omezená..

4. 6. 2. 3 Využití skupinové dynamiky při hře

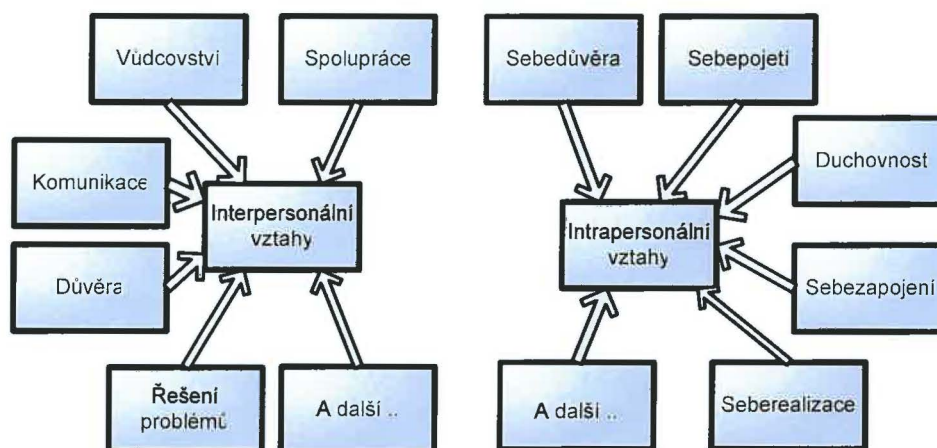
Skupinová dynamika je významným činitelem, se kterým se můžeme setkat u každé skupinové činnosti. Jedná se o změny, které se dějí v rámci skupiny pod vlivem prostředí a vztahů mezi jednotlivými členy. Jako důležitý faktor vývoje skupinové dynamiky a její katalyzátor mohou působit právě hry a cvičení, které skupina provádí. Vítězství, prohry, chování jednotlivců a jejich výkony v průběhu hry, překonávání překážek, které přináší hra, vzájemná pomoc a další skutečnosti výrazně ovlivňují skupinovou dynamiku. Jsme-li dobří pozorovatelé, můžeme právě v herních a vyhocenějších situacích poznat pravé chování jednotlivců ve skupině. Ve vyhocených situacích totiž lidé nestihnou nastartovat své naučené chování a chovají se přirozeně. V návaznosti na dění ve skupině může také dojít ke změně naplánovaného. Někdy je pro náš výchovný záměr lepší, abychom důkladněji rozebrali to, co se v průběhu poslední hry stalo, než abychom ihned navázali hrou či cvičením, kterou máme v plánu. Bude to sice na úkor rozvoje kondice, ale výchovný potenciál bude větším přínosem. (Kirchner, Hnízdil, 2005)

Hraní si patří k základním projevům lidského chování. Pohybová činnost a hlavně pak různé hry a cvičení mohou poskytovat mnoho unikátních možností k rozvoji sociálně – pohybových dovedností. V této souvislosti nabývají na popularitě různé dobrodružné aktivity, jejichž součástí jsou také dobrodružné hry a cvičení v přírodě.

Podle Priesta (in Gymnasion 3/2005) je dobrodružná výchova přímé a cílevědomé vystavení jedince výzvě a vysoce dobrodružné prožitky podporují změny v intrapersonálních a interpersonálních vztazích (viz. Obrázek 1).

Obrázek 1.

Znázornění interpersonálních a intrapersonálních vztahů



4. 6. 3 Formy prožitkové pedagogiky v přírodě

4. 6. 3. 1 Hry v přírodě

Jsou činnosti, kde je kladen důraz především na seznámení členů skupiny, kolektivní řešení problémů, kontakt členů skupiny. Dělení těchto her není jednotné. Jeden z největších světových odborníků na hry Miloš Zapletal, je dělí podle místa, kde se konají - na hry ve městě, na vsi, v klubovně a na hřišti.

Neuman (1999) rozdělil hry podle účelu, a to následovně:

- zahřívací a kontaktní hry – slouží k zahřátí organismu popř. jeho rozcvičení
- seznamovací hry – slouží k seznámení nově vzniklého kolektivu
- hry na důvěru – posílení sebedůvěry a důvěry k ostatním členům kolektivu
- problémové hry – rozvíjí spolupráci uvnitř kolektivu

4. 6. 3. 2 Cvičení v přírodě

Jedná se o více fyzicky náročné aktivity než jsou hry v přírodě. Mezi tyto aktivity můžeme zahrnout lezení na stromy, přelézání kamenů či malých skalek, přecházení klád, různé hupy ... Tyto aktivity se mohou pojmout soutěživě a tím získají na atraktivnosti. Právě lezení a přelézání skalek je něco, s čímž se běžně člověk nesetkává. Právě zkušenost získaná prováděním neobvyklé činnosti mu přináší nové nepoznané dimenze, nové prožitky. Je-li činnost zvládána jsou prožitky vesměs pozitivní.

4. 6. 3. 2. 1 Lanové a překážkové dráhy

Zde vyvstane určitě otázka. Co to jsou lanové dráhy? Jednoduše lze říci, že je to lano, nebo soustava lan, která je vypnuta mezi pevnými body (stromy, kůly) a tyto lana se musí podle daných pravidel překonat.

Mezi lanové a překážkové dráhy patří různé druhy překážek, které se dělí do dvou základních skupin:

- **nízké lanové a překážkové dráhy** - ty, které jsou konstruované těsně nad zemí (přibližně do 1,5 metru).
- **vysoké lanové a překážkové dráhy** - ty, které jsou ve větší výšce nad zemí (přibližně nad 5 metry).

4. 6. 3. 3 Postup při sestavování kurzu

Každý kurz by měl být tvořen z jednotlivých programových částí, které na sebe logicky navazují a vytvářejí tak celistvou dramaturgii konkrétního kurzu. Klíčová je posloupnost úvodních aktivit jako jsou „icebreakry“, seznamovací hry, cvičení na odstranění psychických zábran nebo na budování důvěry, empatie a týmové spolupráce. „Zkušenostní aktivity“ rozvíjející dovednosti, vědomosti nebo vnímání pracují často z počátku se specificky úzkými dovednostmi (vázání uzlů, čtení z mapy, žonglování apod.) a postupně se přesouvá k dovednostem obecným (týmová spolupráce, komunikace, vůdcovství apod.). Mezi programové části patří:

- Socializační aktivity (Icebreakers)

Krátké skupinové aktivity nazývané „icebreakers“ neboli prolamovače ledů mezi účastníky jsou zpravidla uváděny na začátku kurzů a pomáhají účastníkům navázat kontakt ve skupině, poznat (nebo upevnit si) jména spoluúčastníků, napomáhají k větší otevřenosti a ochotě nahlédnout sebe i ostatní z jiných úhlů pohledů, než jaké znají z běžného školního prostředí a navodit tu správnou atmosféru pro další, týmově náročnější aktivity.

Icebreakers jsou používány v průběhu kurzu pro anladění a motivaci účastníků na nadcházející program.

- Skupinové iniciativní hry (Dynamics)

Jelikož je vzájemná důvěra jedním ze základních kritérií úspěšnosti práce v týmu, „iniciativní hry“ tj. aktivity zaměřující se na budování vzájemné důvěry a tolerance ve skupině, jsou jednou z nezanedbatelných součástí kurzů týmové spolupráce. V těchto skupinových inscenovaných aktivitách se účastníkům nabízí takové situace, v nichž jsou potlačeny možné doposud existující bariéry ve skupině. Vzájemné pozorování jednotlivých členů v nových situacích umožňuje potlačit doposud možné existující bariéry ve skupině a umožňuje budovat novou důvěru ve skupině. Zvyšováním náročnosti iniciativních her postupně vytváří silnější vazby mezi účastníky. Zároveň poskytují prostor pro přípravu účastníků na nadcházející aktivity, kde bude potřeba včasná pomoc a záchrana mezi účastníky navzájem tak, aby byla zaručena nejvyšší možná bezpečnost účastníků na kurzu. Iniciativní hry nejsou pevně ohraničeny a v určitých směrech se prolínají s ostatními typy aktivit.

- Nízké a vysoké lanové překážky

Tvořivý přístup k překonávání překážek a vzájemná spolupráce ve skupině jsou důležitými předpoklady k jejich úspěšnému zvládnutí. Zdolávání různě obtížných lanových překážek vyžaduje odvahu, důvtip, spolupráci a rovnováhu. Nízké překážky jsou určitým předstupněm vysokých lanových aktivit, kdy mají účastníci možnost přijít vůbec poprvé do styku s lezeckým materiálem. Výhoda těchto aktivit spočívá v tom, že pomocí nich můžeme v krátké době vyvolat poměrně vysokou intenzitu prožitku.

Příčina je v jejich zdánlivé nebezpečnosti a v nejistotě účastníků.. Je zde nutné vysoké soustředění na právě probíhající výkon. Dále cit pro rovnováhu a odvaha, kterou při překonávání určitých překážek (zejména vysokých) musí člověk podstoupit..

- Strategické hry

Podobně jako u vysokých překážek umožňují náročnější výzvy a úkoly k řešení. V jejich průběhu je možné testovat a trénovat schopnosti členů skupiny jako je fungování v dlouhodobějším časovém měřítku, koordinování týmu, rozdělení si rolí vhodným způsobem, práce s časem a plánování, hledání strategie, reflektování její úspěšnosti apod. Strategické hry představují vrchol mezi aktivitami zaměřenými na spolupráci a komunikaci v týmu a to především dobou trvání a fyzickým zatížením.

- Sportovní programy v přírodě

Bývají pro svou exotičnost velmi oblíbené. Řadí se sem kempování, rafting, slaňování, kanoistiky, cyklistika, běžecké a sjezdové lyžování, chůze na sněžnicích, potápění atd..

- Reflexe –zpětná vazba

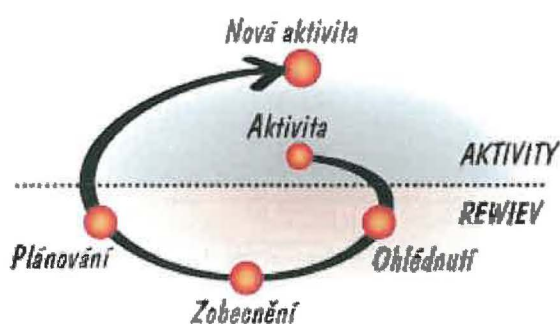
Po každé hře, která ve skupině proběhne, mají účastníci bohaté prožitky – kladné či negativní pocity, vytvářejí si a doplňují obraz ostatních členů skupiny – a to ať je hry využito jen jako náplně volného času, či záměrně k prohloubení vzájemných vztahů a zintenzivnění dynamiky skupiny. Pokud se tedy připravujeme na záměrné využití her, je velmi důležité důkladně se zamyslet i nad závěrečnou fází hodnocení – nebo jak se vžilo označení reflexí či zpětnou vazbou, v literatuře se lze setkat i s označením feedback, reviewing, debriefing, processing apod. (Hermochová, 2004)

Účastníci kurzů jsou stavěni do situací, jejichž řešení vyžaduje rozhodnost, jasnou komunikaci a vzájemnou spolupráci členů skupiny V tréninkových situacích skupina snáze a otevřeněji reflektuje nejen přednosti, ale i své rezervy, a bez zábrán hledá účinnější postupy. Kvalitní reflexe a zpětná vazba pak zaručují transfer těchto poznatků do reálného firemního života. Proto hrají rozbor, hodnocení procesů, formulace plánů změn a na ně citlivě navázané teoretické principy stěžejní roli v každém kurzu.

U všech uváděných aktivit je třeba podtrhnout, že průběh aktivit je důležitější než jejich výsledek.

Společný rozbor (neboli zpětná vazba, review) pomáhá účastníkům ohlédnout se za průběhem aktivity, analyzovat důvody úspěchu či neúspěchu při jejím řešení a hledat nové efektivní přístupy. Každý si může během review uvědomit ty situace, které jsou v jeho jednání i v jednání celé skupiny běžné a které si obvykle v běžném životě nevšimne. Zároveň se během review skupina definuje na co se chce příště zaměřit z hlediska zlepšení nebo posílení komunikace a efektivní spolupráce. V další aktivitě si mohou účastníci vyzkoušet, zda plán změn z předchozího review byl naplněn. Zažitím se utvrzují tento mechanismus a tím spíše jej pak mohou převést do běžného života. Všechny situace, které účastníci zažijí, jsou „nanečisto“. Ale vzhledem k tomu, že máme většinou stejné vzorce chování jak v modelových situacích, tak v běžné práci, pomocí review se zkušenosti nabyté na kurz týmové spolupráce přenášejí do pracovního prostředí. Díky emočnímu zabarvení jsou však získané poznatky daleko trvalejší.

Následující schéma tzv. Kolbova (Obrázek č.2) cyklu učení graficky znázorňuje reflexi jako nedílnou součást aktivit, které jsou zaměřeny na učení se z vlastních prožitků. Jak je ze schématu patrné, review se skládá ze tří základních částí – ohlédnutí za aktivitou, zobecnění postřehů a plánování nových postupů.



Obrázek č.2: Cyklus učení (upraveno podle Kolba, 1976)
(URL:<<http://www.teambuilding.cz/cs/metody.html>>)

4. 7 Sociometrie

Výzkum sociální interakce může lidem ukázat, jak si mohou navzájem lépe porozumět a jak mohou pomoci těm, kdo pomoci potřebují. Michael Argyle (Křivohlavý, 1977)

Sociometrie je bezesporu nejrozšířenější metodou užívanou v oblasti výzkumu a diagnostiky malých sociálních skupin. Její význam spočívá v tom, že přináší důležité informace o struktuře malých sociálních skupin, která je dána vzájemnými vztahy mezi jednotlivými členy skupiny. Za autora této metody je považován americký psychiatr rumunsko-rakouského původu J.L.Moreno (1892-1974), který se poprvé o své metodě zmiňuje v knize *Who Shall Survive?*, která byla vydána v roce 1934 (Petrusek, 1969). Tato kniha byla později přeložena do mnoha jazyků. Sociometrie je vymezena jako metoda k měření neformálních vztahů v malé skupině z hlediska preference, odmítání a indiference v situaci volby. Z tohoto hlediska lze za sociometrický považovat výzkum, jehož cílem je zjišťování sociopreferenčních vztahů. Moreno (1956) sám uvádí různé sociometrické postupy, které pokládá za specificky sociometrické: test seznámení, sociometrický test, test vzájemného působení, test rolí, test spontánnosti, psychodrama, sociodrama, živé noviny, terapeutický film a obecné studium jednání in situ. Z těchto uvedených postupů je nejrozšířenější výzkumnou metodou sociometrický test, který bude v této kapitole podrobněji rozebrán (sociometrický test je použit v této práci). Vedle již zmíněných postupů existuje celá řada dalších metod, jejichž počet bývá různými autory uváděn různě.

4. 7. 1 Sociometrický test

V praxi se výzkum struktury vzájemných vztahů v malých sociálních skupinách provádí formou zkoumání výběrů, uskutečňovaných členy skupiny. Nejčastěji se používá dotazníková forma (test), která obsahuje otázky sociometrického charakteru. Sociometrickou otázkou lze chápat takovou otázku, která respondentovi nabízí možnost vybrat některé lidi z daného množství osob (skupiny spolužáků, spolupracovníků atd.) za použití určeného výběrového kritéria (Janoušek, 1986).

Kromě dotazníku lze použít také rozhovor. Při něm jsou respondenti dotazováni na své výběry a výsledky se zaznamenávají do příslušného formuláře připraveného pro rozhovor.

Někdy se setkáme s názorem, že pro zjišťování sociopreferenčních vztahů ve skupině lze použít i metodu pozorování. V zásadě to možné je, ale pracnost je neúměrná výsledkům (Janoušek, 1986) a navíc je potřeba blíže poznat prostředí, ve kterém probíhá výzkum. Pozorování se dá spíše použít k verifikaci či doplnění údajů získaných sociometrickým dotazníkem nebo rozhovorem.

J. L. Moreno (Petrusek, 1969) stanovil několik základních pravidel pro konstrukci sociometrického testu:

1. Musí být vymezeny hranice skupiny, ve které se test provádí.
2. Počet výběrů, které dotazovaná osoba může učinit, je neomezený.
3. Osoby mají být požádány, aby provedly výběr nebo odmítnutí podle specifikovaného kritéria nebo myšlené aktivity.
4. Výsledky testu mají být použity k restrukturalizaci skupiny.
5. Výběry mají být prováděny tak, aby o nich ostatní členové skupiny nevěděli.
6. Otázky nutno pokládat tak, aby jim všichni dotazovaní rozuměli.

Ovšem ne všechna tato pravidla jsou ve všech sociometrických testech plně dodržována. Janoušek, 1986 ve své knize uvádí, že pouze asi 25 % provedených sociometrických výzkumů zcela dodržuje všechny Morenovy požadavky na sociometrický test.

Požadavky na provedení sociometrického dotazování:

1. Dotazování je možné pouze v kolektivu, který má určitou zkušenost ze společné práce (obvykle alespoň šest měsíců), na jejímž základě vznikly určité stálé vztahy mezi členy (společná práce, studium apod.). V opačném případě výzkumník riskuje, že zachytí nahodilou strukturu.

2. Velikost kolektivu musí členům umožňovat aktivní bezprostřední kontakt. Optimální velikost zkoumaného kolektivu by neměla být vyšší než 8 až 9 lidí., ž Skupina by neměla mít více než 10 členů, z důvodu konstrukce neuspořádaného sociogramu Kladené otázky musí reprezentovat kritérium, na jehož základě dotazovaný (respondent) uskutečňuje osobní výběr jednoho z členů kolektivu pro účast v nějaké společné práci či činnosti.
3. Je rovněž nutné sdělit možné množství výběrů. Potřebujeme-li získat úplný obraz vzájemných vztahů mezi členy kolektivu, povoluje se neomezený počet výběrů. Tato procedura se nazývá neparametrická. Procedura s omezeným počtem výběrů je nazvána parametrická.
4. Členové kolektivu musí přesně znát jeho hranice. Každý člen kolektivu může vybírat partnera jen v rámci daného kolektivu.
5. Dotazování musí provádět osoba, která není členem kolektivu. Ani členové kolektivu, tím spíše pak vedoucí nebo administrativní pracovníci, nesmějí provádět sběr informací, protože tím se výrazně narušuje anonymita, která je závaznou podmínkou provedení sociometrického dotazování. Řezáč (1998) dodává,
že dotazník se pochopitelně neprovádí anonymně, ale všichni členové mají být ubezpečeni, že jejich volby bude vyhodnocovat pouze vedoucí výzkumu.
6. Každý člen kolektivu musí provádět výběry samostatně a nesmí se radit s ostatními.

4. 7. 1. 1 Sociometrické výběry

Jeden z původních Morenových požadavků na konstrukci sociometrického dotazníku, umožnit členům neomezený počet výběrů, nebývá vždy plně dodržován. A to z několika důvodů jako jsou například pozdější snadnější statistické zpracování či větší pravděpodobnost nahodilých výběrů při neomezeném počtu výběrů. Jak již bylo zmíněno výše, z tohoto hlediska byli vypracovány dvě metodiky, test neparametrický a test parametrický.

Prováděné sociometrické výběry mohou být buď pozitivní nebo negativní. Jak píše Janoušek (1986), v každém sociometrickém výzkumu byly realizovány pozitivní

výběry, avšak ne ve všech byly realizovány negativní. Vysvětlení můžeme nalézt v zábranách, které mají dotazované osoby a které se s přibývajícím sociálním zkušeností zvyšují. Avšak je-li vytvořen vztah velké důvěry skupiny k osobě, která provádí sociometrické šetření, mohou negativní výsledky vést k reliabilním výsledkům..

Vztahy mezi členy kolektivu se zjišťují na základě výběru, odmítnutí nebo opominutí určitého člena kolektivu dotazovaným členem. Výběr je zde chápán jako vyjádřené přání nějakého individua spolupracovat s jiným individuem. Odmítnutí, negativní výběr, je vyjádřené přání nějakého individua vyhnout se spolupráci s jiným individuem. A opominutí je ponechání nějakého individua bez pozornosti, nepřítomnost výběru nebo odmítnutí.

4. 7. 1. 2 Výběrová kritéria

Pro sestavení a uskutečnění sociometrického testu je otázka výběrového kritéria velice důležitá. Je vhodné a dá se říci nezbytné (především pro motivaci členů skupiny, kteří budou na sociometrický test odpovídat), aby se výběrová kritéria co nejvíce blížila faktické činnosti skupiny a jejích členů. A to nejen kritéria reálná, ale i kritéria, která se vztahují k nějaké smyšlené aktivitě. Chceme-li získat reálné informace o struktuře zkoumané skupiny, měla by se kritéria co nejvíce blížit reálné činnosti skupiny.

Podle Řezáče (1998) je výběr znění otázky neobyčejně důležitý. Je potřeba zvážit, zda zvolíme postup, který se zaměřuje i na zjišťování motivace výběrů nebo zda vystačíme jenom se základním vzhledem do struktury skupiny a na zjišťování příčin se zaměříme následně. Sociometrické otázky lze formulovat různě, podstatné však je, že musí vyvolávat situaci výběru nebo odmítnutí. Některé příklady sociometrických otázek: S kým byste chtěl pracovat na tomto odborném problému? Kdo by podle vašeho názoru měl vést tuto pracovní skupinu? S kterými členy skupiny byste nejraději trávil svůj volný čas?. Obdobně lze formulovat otázky vztahující se k negativnímu výběru.

Sociometrické kritérium musí odpovídat všem požadavkům, které klademe na formulaci otázek v libovolném dotazníku. Kromě toho je nutné respektovat tato pravidla:

1. Sociometrické kritérium musí být vybráno tak, aby se v něm odrazily vzájemné vztahy mezi členy kolektivu.

2. Sociometrické kritérium musí vyvolat situaci výběru partnera pro společnou činnost, tj. dotázaný musí vybrat, opominout nebo odmítnout jiného člena kolektivu.
3. Kritérium nesmí omezovat možnost výběru. Dotazovaný musí přesně znát velikost a hranice kolektivu a vědět, že má právo vybrat kteréhokoli jeho člena.
4. Používaná kritéria musí být pro skupinu zajímavá a významná.
5. Kritérium musí popisovat reálné situace, aby měl respondent konkrétní základnu pro výběr nebo odmítnutí partnera.
6. Zvláštní pozornost je třeba věnovat formulaci kritéria. Obvykle se používají takové varianty otázek jako Koho byste vybral...?, Kdo je nejvhodnější pro...? apod.

Je-li nezbytné omezit výběr nebo výběry škálovat, je nutné to uvést v otázce nebo v instrukci k dotazníku.

4. 7. 2 Zpracování a analýza sociometrických dat

Způsob zpracování sociometrických dat je možný několika způsoby. Nejčastější formy zpracování jsou pomocí maticové algebry, grafického zpracování (tzv. sociogramů) a indexové analýzy. Petrusek (1969) uvádí dále statistické zpracování dat, tj. s využitím některých pro šetřený objekt přiměřených statistických postupů, zejména počtu pravděpodobnosti.

4. 7. 2. 1 Sociometrické matice

Základní formou zpracování dat získaných sociometrickým testem je sociometrická matice. Petrusek (1969) uvádí, že sestavení sociometrické matice je nejjednodušší, základní a výchozí operací. Základní proto, že přímo z matice můžeme číst některé elementární údaje o sociopreferenční struktuře i pozici jednotlivých individuů v ní. Výchozí pak proto, že konstrukce matice je předpokladem prakticky všech dalších vyhodnocovacích postupů, grafických i kvantitativních.

4. 7. 2. 2 Grafické zpracování sociometrických dat

Graficky prezentované výsledky sociometrického testu jsou velmi ilustrativní. Sociogram, jak se nazývá grafické zpracování, podává základní vizuální přehled o podobě vztahů mezi jednotlivými individui. Společně s číselným zpracováním sociometrických dat poskytuje sociogram téměř dokonalý přehled o sociální situaci ve zkoumané skupině. Existuje několik typů sociogramů. Základním typem je neuspořádaný sociogram. Dalšími typy jsou např. topologický záznam, terčový a hierarchický sociogram. Petrusek (1969) přidává ještě šachovnicový sociogram. Tyto výše zmíněné sociogramy se týkají skupiny jako celku. Kromě nich lze sestavit i sociogramy individuální, které se vždy vztahují pouze k jedné osobě. sociogram

Dle Petruska (1969) je v celku všeobecně přijato, že v sociogramech se používá těchto grafických symbolů: osoby mužského pohlaví se označují trojúhelníkem. Řezáč (1998) označuje osoby mužského pohlaví čtvercem. Osoby ženského pohlaví se značí kruhem, jednostranný pozitivní výběr plnou čarou se šipkou označující směr výběru, jednostranný negativní výběr přerušovanou čarou se šipkou, vzájemný výběr zdvojenou plnou čarou se šipkami na obou jejích koncích a vzájemný negativní výběr zdvojenou přerušovanou čarou se šipkami na obou jejích koncích. (Vzájemné výběry se někdy zobrazují pouze jednoduchou, tedy nezdvojenou čarou, reciprocitu označují pouze šipky na obou koncích). Pořadí výběru se někdy označuje tak, že čára je rozpuštěná a v její polovině je zaneseno číslo, označující pořadí výběru. Někdy je pro lepší názornost rozlišit pořadí výběrů odlišnými barvami.

Všechny zde uvedené typy sociogramů mají, Pak uvádí Petrusek (1969), tyto výhody:

1. Informace jsou podávány souhrnně, není třeba je vyabstrahovávat ze souboru indexů.
2. Záznam je přehledný a upoutává pozornost.

Zřejmé nevýhody sociogramu jsou pak tyto:

1. Konstrukce sociogramu není vždy snadná a vyžaduje pokaždé rutinovaného výzkumníka.
2. Množství vyloučené sociometrické informace je relativně vysoké. Obvykle není možno na sociogramu sledovat více než jedno použité kritérium a více než 3 provedené volby, přičemž kvantum informace úměrně klesá se zvětšující se velikostí skupiny.
3. Konstrukce sociogramu u skupin čítající kolem 20 a více osob je prakticky nemožná nebo alespoň nefunkční vzhledem k výhodám, které konstrukce sociogramu má poskytovat (toto neplatí pro skupiny, jejichž sociometrická struktura je relativně jednoduchá).
4. Konstrukce sociogramu závisí na osobě, která jej konstruuje.
5. Východiskem kvalitativní interpretace sociometrických dat nemůže a nesmí být jejich grafické zobrazení, sociogram tedy nemůže mít hodnotu a funkci argumentu. Význam sociogramu se tedy de facto redukuje na ilustrativní funkci a funkci orientačního prostředku sloužícího především výzkumníkovi.

4. 7. 2. 3 Sociometrické cíle

Moreno se ve všech svých základních pracích drží velmi striktně požadavku, že výsledků sociometrických šetření má být co možná v nejvyšší míře využito k restrukturování skupiny, v jejímž rámci bylo šetření provedeno. Sociometrie, která neúští v sociotechnické důsledky, se mu zdá málo užitečná, píše Petrusek (1969). Restrukturace skupiny je také podle Morena základem pozitivní motivace, jelikož slibem změny jsou dotazované osoby silněji motivovány k pravdivým odpovědím na otázky sociometrického testu.

Vyústění sociometrického šetření v restrukturaci má ovšem řadu metodologicky i teoreticky sporných aspektů. Velká část sociologů a sociálních psychologů Morenův požadavek restrukturace skupiny opustila. Jak uvádí Petrusek (1969), Bjerstedt v analýze 100 sociometrických výzkumů uvádí, že pouze 11 % výzkumů vedlo k restrukturaci skupiny, 72 % výzkumů šetřeným osobám a skupinám restrukturaci neslibovalo a tedy k ní ani nevedlo, 17 % výzkumů je nejasných v tom smyslu, že byl

patrně dán slib restrukturační, která však nebyla provedena. Sociometrické výsledky lze využít při působení na změnu negativních meziosobních vztahů. V podstatě jde o to pochopit a porozumět druhému členu skupiny.

5. Empirická část

5.1 Úvod do empirické části

Na teoretickou část navazuje empirická část, v níž jsem ověřoval platnost stanovených hypotéz, které se bezprostředně vztahovaly k aplikaci intenzivního pohybového programu. K ověření hypotéz bylo nezbytné určit metodu a soubor respondentů. Jako metodu pro svůj průzkum jsem si zvolil sociometrii, souborem respondentů byly děti Dětského domova se školou Jihlava (viz popis souboru).

Nejdříve bych ale blíže popsal sestavený pohybový program, činnosti v jednotlivých dnech a blocích.

5.2 Pohybový program aplikovaný v DDsŠ Jihlava

5.2.1 Sestavení programu kurzu

Na základě předeslaných teoretických podkladů a východisek jsme při realizaci kurzu vycházeli z několika předpokladů, které jsme chtěli, aby byli dodrženy:

- počet dětí v jednotlivých lekcích by měl být stejný, vycházíme z toho že rodinné skupiny jsou uzavřené a během kurzu nebudou děti přemísťovány do jiných skupin a naopak rodinná skupina nebude doplňována dětmi z jiných skupin,
- délka trvání kurzu jsou 4 dny, přičemž každý den proběhnou dva bloky - 1. dopoledne a 2. odpoledne. Program v jednotlivých blocích bude vždy trvat 60-90 minut,
- program jednotlivých lekcí bude vždy trvat 60-90 minut,
- účast dětí, které budou vybráni k absolvování programu bude povinná,
- během kurzu nebude narušen základní režim domova,
- děti budou ve stabilizovaném psychickém i somatickém stavu.

5. 2. 2 Charakteristika aplikovaného programu

Při sestavování jednotlivých částí jsem vycházel z kinezioterapeutického programu, použitého, v rámci projektu aplikace kinezioterapeutického působení v prostředí komunity pro léčbu závislosti na nealkoholových drogách, v červenci 2004 v komunitě „Pocestný mlýn“ v roce 2004.

Program byl sestaven pro konkrétní rodinnou skupinu a vycházel se znalostí psychických i somatických možností dětí. Jednalo se o program s cílem o akcentaci prožitkových zkušeností a rozvoj pohybových dovedností. Velký důraz byl kladen i na postupnou gradaci a vzrůstání zejm. psychické náročnosti programu.

Program byl zhuštěn do čtyř dnů. Během aplikace nebyl narušen režim skupiny. Pohybové aktivity se uskutečňovaly v rámci výchovných bloků - hodinu a půl dopoledne, 2 hodiny odpoledne a hodinu na večerní review.

Zpětná vazba ze všech cvičení, tak byla zajištěna dvojím způsobem – okamžitým review bezprostředně po absolvování aktivity, večerním sezením. Možnost využití videa jsme zavrhlí, aby zbytečně nenarušovala atmosféru při jednotlivých činnostech.

Použité hry jsem čerpal z publikací od J. Neumana *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě* (Portál, 1998) a *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem* (Portál, 1999)

Činnosti v jednotlivých dnech a blocích:

1.den - Dopoledne – Zahájení kurzu, seznámení s programem,

- vyplnění dotazníků,
- pravidla a podmínky účasti
- očekávání a obavy předcházející program – společný workshop ve skupině;
- seznamující hry – užitá hra – *Totem* – sebeprojekce do blízkého předmětu;

-Odpoledne - Další hry na seznámení a aktivizující hry, které lámou bariéry v komunikaci a „vzdálenosti“ mezi lidmi:

- *Tanec na kládě* – tělesný kontakt, spolupráce, taktika ;
- *Výkřik ve tmě* – neverbální komunikace, tělesný kontakt;

- **Molekuly** – klasický icebreaker;
- Na závěr již fyzicky náročnější pohybově-problémová hra – **Dopravní zácpa**;

- Večerní review – zhodnocení celého dne, rozbor jednotlivých her.

2. den - Dopoledne - Na rozehrání a přípravu pro další hry opět klasické icebreakery:

- **Gordický uzel** – rozmotávání zamotaných dlaní;
- **Kontakt** – zapojení všech členů skupiny, spolupráce, řešení problému;
- **Roboti** – haptická komunikace + důvěra.

Návaznost problémové hry rozvoj vzájemné důvěry – příprava na odpolední aktivity:

- **Cesta tmmou** – rozvoj důvěry ve dvojici, rozvoj komunikace;
- **Lidský žebřík** – důvěra, spolupráce tělesný kontakt;
- **Padání ve dvojici** – důvěra, odevzdání se, uvolnění;
- **Pendl** – osobní kontakt, uvolnění se, důvěra;
- **Tyčka** – kooperace, odpovědnost;

- Odpoledne - Nízké lanové dráhy: individuální, ale s nezbytností vzájemného jištění a dopomoci:

- **klasické „X“** = vertikální kříž;
- **Tramvaj** – pevné spodní lano, místo horního jen pohyblivé smyčce;
- **Lanovka** – verze „tramvaje“ s jednou pohyblivou smyčí mimo osu;
- **Trapéz** – pevné spodní lano, horní ukotvené jen na jedné straně;
- modifikace – horní ukotvené, ale úplně volné;

- Večerní review – téma „při hrách jsem se mohl spolehnout na ... a jak je tomu ve skupině?“

3.den - Dopoledne – Problémové hry:

- **Atomová bomba** – společné řešení problému, překonávání překážek,

- **Pavoučí síť** – přemístit se skrz síť mezi stromy bez dotyku „nitě“ - nutná spolupráce všech členů, odhadnutí možností druhých.

- Odpoledne - Nízké lanové dráhy II – adrenalinové aktivity ve dvojicích, trojicích či skupinové s nezbytností spolupráce a efektivní komunikace s ostatními, opět i důvěra ve vzájemné jištění a dopomoc:

- **Divoké věčko**- postupně se vzdalující lana – nutnost kooperace a vzájemné dopomoci obratnost rovnováha, spolupráce;
- **Liány** – přechod po laně s dopomocí zavěšených krátkých lan – schopnost řešit problém;
- **Mohawkův přechod** – celoskupinový trapéz 2-4, úseky.

- Večerní review – hodnocení zážitků z nízkých lanových překážek – připomenutí si možností řešení problémů při jednotlivých aktivitách.

4. den - Dopoledne – Problémové hry:

- **Obrův prsten** – zapojení celé skupiny, spolupráce;
- **Ostrov** – všichni se musí vměstnat do omezeného prostoru – pařez, kámen apod.;

- Odpoledne - Hry na rozvoj důvěry:

- **Ulička důvěry**;
- **Pád důvěry** – modifikace.

- Odpolední review – vyhodnocení posledních aktivit,

- **Závěrečná relaxace** – vedená psychoterapeutem,
Ukončení kurzu: zhodnocení, 2. sběr dotazníků.

5. 3 Popis souboru respondentů

Sociometrické šetření jsem uskutečnil v Dětském domově se školou v Jihlavě. Po prostudování základních anamnestických dat dětí jednotlivých skupin jsme vybrali druhou rodinnou buňku. Tato buňka byla vybrána proto, že splňovala nejlépe podmínky pro sociometrické šetření (rozhodující byla doba pobytu členů ve skupině – v tomto případě minimálně 4 měsíce). Pro zjišťování vztahů v rodinné buňce je sociometrie vhodná metoda, protože je konstruovaná pro malé skupiny (asi 10 dětí).

Druhá rodinná buňka má 8 členů, z toho 2 dívky a 6 chlapců. Všechny tyto děti pochází z dysfunkční nebo neúplné rodiny. U většiny je také evidováno fyzické násilí ze strany jednoho z rodičů. Jeden chlapec a jedna dívka jsou jedináčci zbytek má jednoho nebo více sourozenců.

Proces umístění do reedukačního zařízení byl u jednotlivých členů skupiny velmi podobný. Na začátku to byly výchovné problémy doma i ve škole, které se nedaly odstranit ani po opakovaných konzultacích u psychologa nebo psychiatra. Intenzita přestupků se stupňovala a vrcholila záškoláctvím, útoky z domova, drobnými krádežemi, u dvou chlapců byl zaznamenán i pokus o přepadení a šikana ve škole. Všichni členové RB mají za sebou experimentování s omamnými a psychotropními látkami (alkohol, marihuana, toluen aj.). Následovalo umístění do diagnostického a poté přemístění do DDsŠ Jihlava.

Po přijetí nebo během dosavadního pobytu byly u chlapců a u jedné dívky zaznamenány problémy s adaptací na nové prostředí domova. U chlapců se projevuje emoční nevyrovnanost, která přechází k agresivnímu chování. Dva z chlapců se pokusili o útěk.

U dívek je patrná velmi nízká úroveň sebevědomí a to zejména pro jejich etnický původ. Jedna z děvčat je Kubánka a druhá pochází z romské rodiny.

Podrobnější rozbor jednotlivých dětí a jejich pozice v rodinné buňce popíšu v kapitole Interpretace.

5. 4 Konkrétní popis metody

Metoda sociometrie je založená na konstrukci sociometrického testu, jehož zpracování spočívá v sestavování sociometrických tabulek a sociogramu čili grafického znázornění zjištěných údajů ze sociometrického testu.

V této práci bylo nutné provést dva sběry dat. A to před aplikací zážitkového programu a bezprostředně po ukončení. První sběr dat byl vyhodnocen ještě před započítáním programu a posloužil též jako náhled do skupiny.

Nejprve bylo třeba zvolit oblasti, v rámci nichž byly posléze koncipovány otázky do sociometrického testu. Sociometrický dotazník obsahuje 15 komplementárních otázek v pozitivní a negativní verzi (viz. Příloha č. V.)

Jednotlivé oblasti jsem si nastavil v hypotézách, se kterými pracuji v kapitole Interpretace.

Vybrané oblasti jsou:

- **Oblast vztahů** indikují pozitivní otázky sociometrického dotazníku číslo 1, 2, 3, 3, 5 a k nim komplementární otázky v negativní verzi sociometrického dotazníku.
- **Oblast důvěry** indikují otázky 6, 7, 8, 9, 10 a k nim komplementární otázky druhé části dotazníku.
- **Oblast povinností** indikují otázky 11, 12, 13, 14, 15 a k nim komplementární otázky druhé části dotazníku.

Předem jsem si stanovil přesný počet voleb, které měly být prováděny. Počet byl tedy stanoven na 3 volby u každé otázky. Sociometrický test byl vyhotoven ve 2 variantách. Otázky obou variant měly stejný obsah, rozlišeny byly pouze tak, že varianta A obsahovala jen kladné otázky (např. Kdyby ses octnul na pustém ostrově, s kým bys tam chtěl(a) být?) a varianta B zahrnovala pouze záporné otázky (např. Koho by sis nechtěl(a) vzít s sebou na pustý ostrov?).

Sběr dat byl proveden na jaře roku 2006 a respondenty byly děti z Dětského domova se školou Jihlava (viz. kapitola „Popis souboru“). Děti vyplňovaly testy samy.

Provedené volby z vyplněných testů se zaznamenávaly do sociometrických tabulek. Pro 1. sběr dat bylo vytvořeno celkem 15 tabulek (podle počtu otázek v testu), přičemž do jedné tabulky byly vepisovány jak kladné tak i záporné volby všech respondentů. Každá

volba byla bodově ohodnocena. Jednotlivé volby jsem počítal následovně. Dítě uvedené na 1. místě získalo 3 body, druhé dítě 2 body a poslední uvedené dítě 1 bod. Všechny body jsem nakonec sečetl a vypočítal výslednou hodnotu získaných voleb v sociometrickém

dotazníku pro každé dítě ve skupině.

Na základě záznamů v sociometrických tabulkách byly provedeny součty všech voleb (zvlášť kladné a zvlášť záporné), které se vztahovaly k danému respondentovi.

Po součtu kladných a záporných voleb dohromady jsem získal číslo (buď kladné nebo záporné), které určovalo pozici daného respondenta (pro určitou otázku). Podle počtu bodů bylo možno usuzovat na oblíbenost či neoblíbenost jednotlivce ve skupině. Tzn., pokud výsledné číslo nabývalo výrazných záporných hodnot, byla velká pravděpodobnost, že se jednalo o tzv. „outsidera“ ve skupině. Nebo pokud bylo dosaženo vysokých hodnot u kladného čísla, bylo možno usuzovat, že jedinec je tzv. „king“ čili se stal oblíbeným členem skupiny.

Pro potvrzení hypotéz bylo nutné vyhodnotit volby v jednotlivých dimenzích. Postup byl stejný. Vytvořil jsem tabulky znázorňující počet kladných a záporných voleb v jednotlivých dimenzích a sestavil grafy.

V další fázi práce s daty byly sestaveny sociogramy jednotlivých oblastí. Každý sociogram byl vytvořen jako síť dvou druhů symbolů znázorňující respondenty (kroužky - ženy, čtverce - muže) a tří různých druhů čar (plná čára – při volbě se respondent umisťoval na 1. místě v dané dimenzi, čárkovaná čára – při volbě se respondent umisťoval na 2. místě v dané dimenzi, tečkovaná čára – při volbě se respondent umisťoval na 3. místě.), kterými bylo možno rozlišit volby provedené členy skupiny. Pro větší přehlednost jsem vytvořil sociogramy zvlášť pro pozitivní volby v jednotlivých dimenzích. Kroužky a čtverce byly navíc popsány čísly pod kterými se skrývají jednotliví respondenti a přitom je dodržena podmínka nezveřejnění jejich jmen. Pro negativní volby jsem vytvořil jeden sociogram pro všechny dimenze při každém sběru, protože záporné volby byly ve všech dimenzích stejné.

Při druhém sběru dat jsem postupoval stejným způsobem. Nejprve jsem sestavil tabulky pro jednotlivé otázky, na základě součtu všech voleb jsem sestavil graf znázorňující pozici jednotlivých členů rodinné buňky a porovnal s hodnotami z prvního sběru. Vyhodnocení a porovnání proběhlo pro jednotlivé dimenze zvlášť.

Při sestavování sociogramů jsem vyznačil černou barvou vazby, které přetrvaly i při druhém sběru a červenou barvou jsem vyznačil nově vzniklé vazby nebo i nově vytvořené vzájemné vazby dvojic – dyády nebo trojic - triády.

5. 5 Interpretace

V textu z důvodu anonymity nebudu používat jména dětí. Místo jmen budu označovat děti čísly, popř. uvedu pohlaví a pořadí narození. Získaná data jsem zpracoval do tabulek, grafů a sociogramů, které jsou požitý pro větší názornost v textu i přílohách.

Nejprve jsem sestavil souhrnný graf z prvního i druhého sběru ze všech dimenzí. V dalších částech jsem se snažil rozebrat jednotlivé dimenze a vyhodnotit pravdivost jednotlivých hypotéz.

5. 5. 1 Pozice jednotlivých členů rodinné buňky

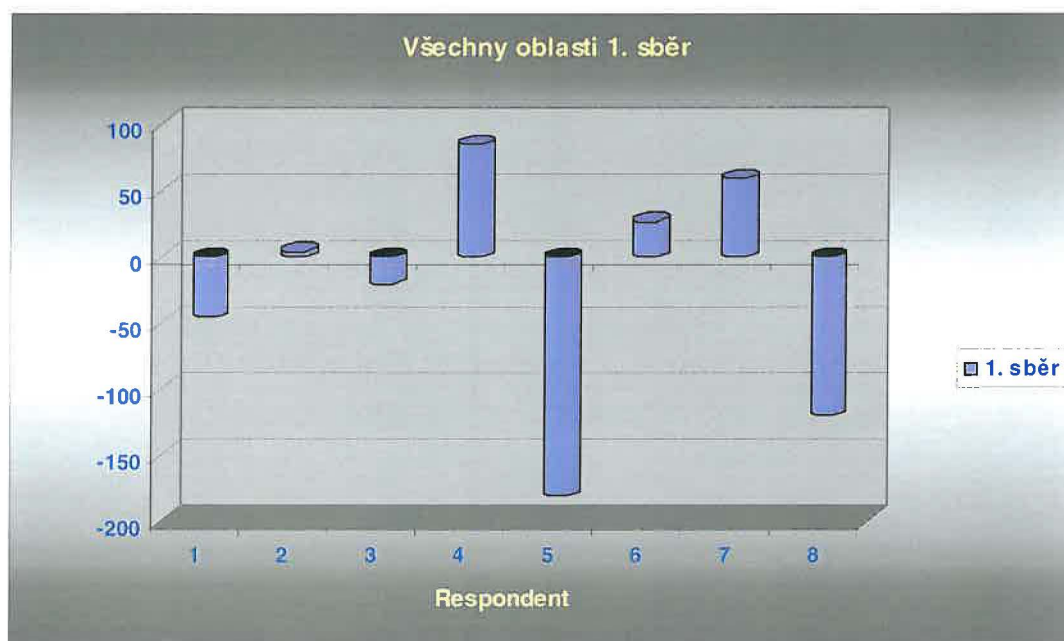
Pro analýzu pozic jednotlivých členů jsem sestavil tabulku a graf (viz. Tabulka č.1 a Graf č.1) , kde jsou sečteny všechny volby v jednotlivých dimenzích a to jak kladné tak záporné. Jména dětí jsou vedeny pod čísly, které mají přidělené stejné po celou dobu empirické části. Při popisu pozic jsem více rozvedl charakteristiku jednotlivých členů. Jako zdroj mi posloužily psychologické zprávy psychologa (dále jen zkratka ZP) a etopeda dětského domova.

Pro lepší orientaci v textu rozeberu jednotlivé členy podle přidělených čísel od nejmenšího po nejvyšší..

Tabulka č.1. Všechny dimenze – 1. sběr

Respondenti	Celkový počet bodů
1.	-45
2.	4
3.	-20
4.	85
5.	-180
6.	27
7.	59
8.	-120

Graf č.1. Všechny dimenze – 1. sběr



Dívka č. 1, jak vidíme z grafu (- 45 bodů), je v kolektivu spíše neoblíbená. Hlavním důvodem může být její nevyrovnaná povaha, častá změna nálad plynoucí ze snížené sebedůvěry (romský původ, skon k obezitě atd). Dívka je velmi fixována na rodinu a zejména na sestru, se kterou se dopouštěla trestné činnosti a záškoláctví. Po umístění do zařízení měla zpočátku problémy z útěky právě k rodině.

Nejbližší vztah má k druhé dívce, kterou uváděla na prvním místě ve svých odpovědích. Tato vazba je opětovaná. Zajímavé je, že jako druhého uváděla č.3 a to v dimenzi vztahů a povinností. Zde se shodujeme se správou etopeda, že k mládenci má delší dobu úzkou citovou vazbu, která ovšem není opětována.

Chlapec č. 2 je ve skupině nejkratší dobu. Podle ZP je tento chlapec v kolektivu vrstevníků poměrně problémový. Má neustále potřebu nějaké odezvy okolí na své chování, ale zároveň těžce snáší důsledky svých provokací vůči dětem. Provokace jsou infantilního charakteru, často se sexuální podtextem. Velké problémy ve rodinné skupině má s oběma dívkami, které uváděl v druhé části dotazníku ve všech dimenzích. Důvod můžeme nalézt v rodině, kde byl často srovnáván s úspěšnější neproblémovou sestrou, což velmi špatně snášel.

Za opomíjeného v rodinné buňce můžeme považovat chlapce č.3. Jako jediný využil možností všech třech voleb a to hned ve třech otázkách v oblasti důvěry, ale tyto nebyly ani v jednom případě opětovány (jeho volby směřovaly k chlapcům č. 4,7 a 2) Pozitivní volby obdržel pouze od dívky č.1, která ho označila v dimenzi vztahů a práce na druhém místě. Právě v těchto neopětovaných vazbách můžeme hledat příčinu jeho častým útekům. Naopak v druhé části dotazníku uváděl u všech otázek na prvním místě chlapce č.5. Toto nám následně potvrdila i zpráva etopeda upozorňující na náznaky šikany ze strany chlapce č.3.

Podle ZP je tento chlapec velmi nestálý, vztahy k ostatním dětem podléhají jeho momentálním náladám, pro řešení sporů se objevuje agresivní chování.

Jak je patrné z tabulky č. 1 po součtu bodů ze všech dimenzí nejvyšší počet obdržel chlapec č. 4 (85 bodů), kterého můžeme označit za „kinga“ ve skupině. Mezi dětmi je zřejmě velmi oblíben, protože ve všech dimenzích neobdržel jediný záporný bod. Tento chlapec je ve skupině nejdéle. Sám se velmi špatně vyrovnával s přemístěním do dětského domova. Zpočátku byl velmi bojácný, stal se obětí šikany ze strany starších chlapců. Po jejich odchodu se situace zlepšila. Nyní je jeho pobyt bez výraznějších přestupků. Dle zprávy etopeda je ve skupině uznávanou autoritou bez známek

agresivního chování. Problémem však může být jeho působení v subkultuře hnutí skinhead. V dotazníku totiž uvedl při negativních volbách jako jediné obě dívky, které jsou příslušnice jiného etnika.

Na opačném konci se nachází chlapec č. 5, který je pravým opakem. V první části dotazníku neobdržel jediný kladný bod.. V druhé části dotazníku obdržel negativní volby od čtyřech členů skupiny ve všech dimenzích. Můžeme ho právem označit za „outsidera“ skupiny. Sám nejčastěji volil chlapce, se kterými je na stejném pokoji (3 a 6). Tyto vazby však nebyly opětovány. Naopak v negativních volbách ve všech otázkách volil obě dívky.

Podle ZP je méně přijímaný v kolektivu a s vrstevníky navazuje mnohem hůře kontakt pro své infantilní chování, konfliktnost a sebestřednost, což se projevuje častou provokací ostatních dětí, vulgaritou a je v neustálé pohotovosti k fyzickým konfliktům.

Chlapec č.6 jako jeden z mála pochází z úplné rodiny. V zařízení je od roku 2002 a to na opakované žádosti ze strany matky. Podle ZP jde o dítě toužící prosadit se kolektivu, toužící po uznání, pochvale, podpoře. V rodinném prostředí tato snaha vedla ke krádežím (získával si tak kamarády).

V prvním sběru neobdržel jediný záporný bod stejně jako chlapec č. 4 a 7, které volil nejčastěji ve většině otázek. V druhé části dotazníku volil jen č. 5, jako většina členů skupiny.

Zajímavá je též pozice chlapce s č. 7, který obdržel druhý nejvyšší počet bodů, ale při prvním dotazníkovém šetření uvedl pouze v dimenzi vztahů v jedné otázce chlapce č.4 a v ostatních dimenzích neuvedl nikoho stejně jako v druhé části dotazníku.

Z toho můžeme usuzovat, že chlapec nemá potřebu většího začlenění se do skupiny. Příčinu můžeme hledat, stejně jako u většiny dětí v rodinném zázemí, kde selhala role matky, která výchovu zanedbávala a chlapec byl nucen starat se o sebe sám. V minulosti spíše vyhledával skupiny vrstevníků páchající trestnou činností což potvrzuje i ZP. Do dotazníku připsal na konec větu: “Nikomu tady nevěřím, každý tady hraje jen sám za sebe!!!“.

Dívka s č. 8 obdržela celkem -120 bodů. Tato dívka je v kolektivu vedena jako velmi nevýrazná, trpící velmi malou sebedůvěrou a to zejména pro svou fyzickou odlišnost (kubánský původ). Nejlépe se cítí v prostředí romských vrstevníků. Podle ZP trpí vysokou hladinou anxiozity (úzkosti) a má nízkou frustrační toleranci. Při nezdaru se rychle vzdává. Podle dotazníkového šetření je velmi zajímavý její vztah k ostatním členům. Jako jediná využila ve všech dimenzích alespoň dvě volby. Z toho plyne, že její pozice je značně opomíjena tzn. že o kontakty sama velice usiluje (pozitivně expandující), ale nedostává se jí patřičné odezvy. V dimenzi vztahů a důvěry uvedla na prvním místě druhou dívku č. 1, což se dalo předpokládat. Ale na druhém místě figuruje chlapec č. 4, který od ní naopak uváděl v druhé části dotazníku na prvním místě.

Společně s chlapcem č. 5 jsou na stejném pokoji, tudíž jsem očekával jejich větší vzájemnou propojenost při jednotlivých volbách. Na rozdíl od chlapce č. 5, který je preferoval takřka ve všech dimenzích, chlapec č. 6 volil spíše jedince č. 4 a č. 7, tedy nejoblíbenější členy skupiny. Číslo 2 volil velmi podobně i když v oblasti důvěry se ocitl na prvním místě chlapec s č. 6. Naopak při negativních výběrech uvedl ve všech případech na prvních místech dívky, se kterými má podle ZP přetrvávající problémy pocházející z rodinného prostředí, kde byl velmi často porovnáván s úspěšnější neproblémovou sestrou a velmi těžce to snášel.

Když shrneme získaná data po prvním sběru, ve skupině se nám objevily výrazné rozdíly mezi jednotlivými členy. Chlapec č. 5 je ve skupině jasný outsider, který nezískal jedinou kladnou volbu. Těsně nad ním, co se týče počtu bodů, jsou obě dívky č. 1 a 8. Na opačné straně popularity nám vyšli chlapci č. 4 a 7.

5. 5. 2 Vyhodnocení jednotlivých dimenzí a hypotéz

V této části práce se zaměřím na změny v jednotlivých dimenzích před a po zážitkovém programu a pokusím se je podrobněji popsat. Pro větší přehled jsem použil získaných dat jsem použil tabulky a grafy sestavené v programu Microsoft Excel a v přílohách sociogramy vytvořené v programu Microsoft Visio.

Výrazným zjednodušením při vyhodnocování dat z jednotlivých oblastí bylo to, že respondenti v jednotlivých otázkách uváděly stejné členy ve stejném pořadí.

5. 5. 2. 1 Oblast vztahů

Jako první jsem porovnával změny v dimenzi vztahů. Prakticky u všech členů skupiny došlo k nějaké změně hodnot. Jako podstatný bych bral fakt, že členové při prvním i druhém sběru uváděli ve svých odpovědích stejné členy rodinné buňky. Z tohoto se dá usuzovat, že první sběr nebyl odrazem jen momentální nálady, ale že jednotliví členové posuzovali při volbách vztahy vytvořené na základě dlouhodobějšího působení skupiny. Další důležitým faktem je to, že při druhém sběru se častěji objevovaly třetí volby. To značí i pro větší benevolenci při výběru voleb. U většiny členů skupiny došlo v dimenzi vztahů k posunu kladných hodnot a poklesu hodnot záporných, jak je patrné z tabulky č.2 a č.3.

Jediným, u koho nedošlo k posunu byl chlapec č.4, kterého jsme označili za nejoblíbenějšího člena buňky. Je nutné si uvědomit, že u tohoto chlapce se již výraznější posun vpřed neočekával. Většinou členů je respektován a uznáván. Naopak ale zůstává problémem jeho nevraživost vůči jiným etnikům, v tomto případě zaměřená proti dívkám ve skupině. Při samotných činnostech pohybového programu, kdy se aktéři dostávali do bližšího kontaktu se tato nevraživost nijak neprojevovala.

Na druhé straně nejvýrazněji posunu dosáhla dívka č. 8, zejména díky menšímu počtu záporný voleb při druhém sběru.

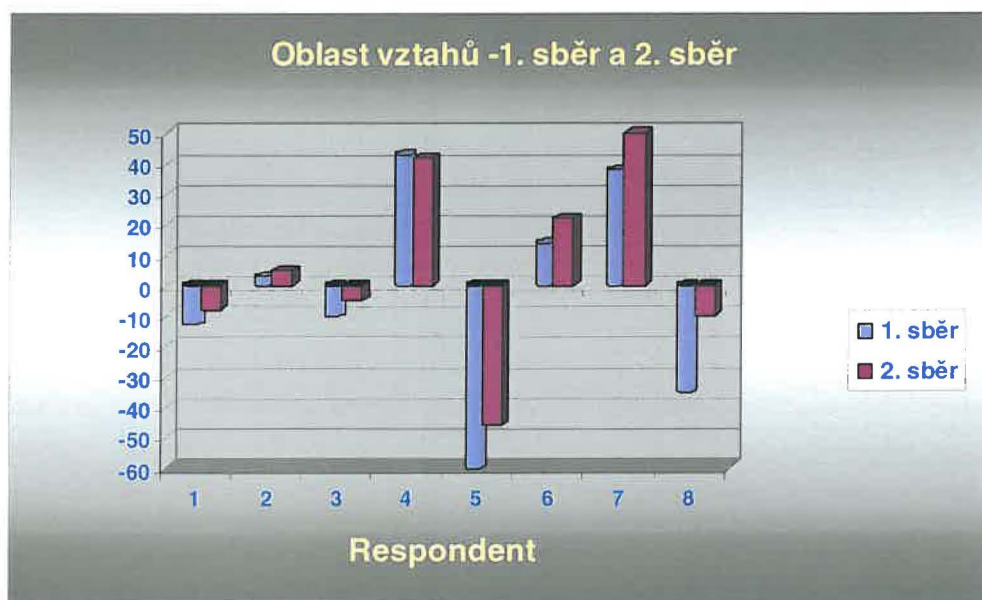
Na detailnější pohled voleb při obou sběrech v dimenzi vztahů se můžeme podívat v sociogramech nazvaných „Sociogram vztahy I. a II.“ v příloze č.1. Kde jsou graficky znázorněny vztahy jednotlivých členů a změny v pozitivních volbách. Na první pohled je patrné, že v druhém sociogramu je větší vzájemná propojenost jednotlivých dětí. To bylo způsobeno jednak využitím třetích voleb při jednotlivých otázkách a také se objevily nové vzájemné vazby. Dalším pozitivním znakem je začlenění outsidera s č. 5.

Tabulka č. 2: Oblast vztahů – 1. sběr

respondenti	body (+)	body (-)	celkem
1.	12	-25	-13
2.	13	-10	3
3.	10	-20	-10
4.	43	0	43
5.	0	-60	-60
6.	14	0	14
7.	38	0	38
8.	15	-50	-35

Tabulka č. 3: Oblast vztahů - 2. sběr

respondenti	body (+)	body (-)	Celkem
1.	12	-20	-8
2.	15	-10	5
3.	10	-15	-5
4.	42	0	42
5.	5	-51	-46
6.	22	0	22
7.	50	0	50
8.	20	-30	-10

Graf č. 2: Oblast vztahů – 2. sběr

Ze získaných výsledků můžeme tedy potvrdit hypotézu č.1, že takto sestavený pohybový program ovlivní členy rodinné buňky v dimenzi vztahů. Hypotéza se potvrdila ve smyslu užšího propojení jednotlivých členů rodinné skupiny vlivem cíleného působení zážitkového programu.

5. 5. 2. 2 Oblast důvěry

V oblasti důvěry byly volby jednotlivých členů o poznání střídmejší při obou sběrech. Je to patrné na počtu obdržených bodů v tab. č. 4 a 5, následně pak v sestaveném grafu č.3.

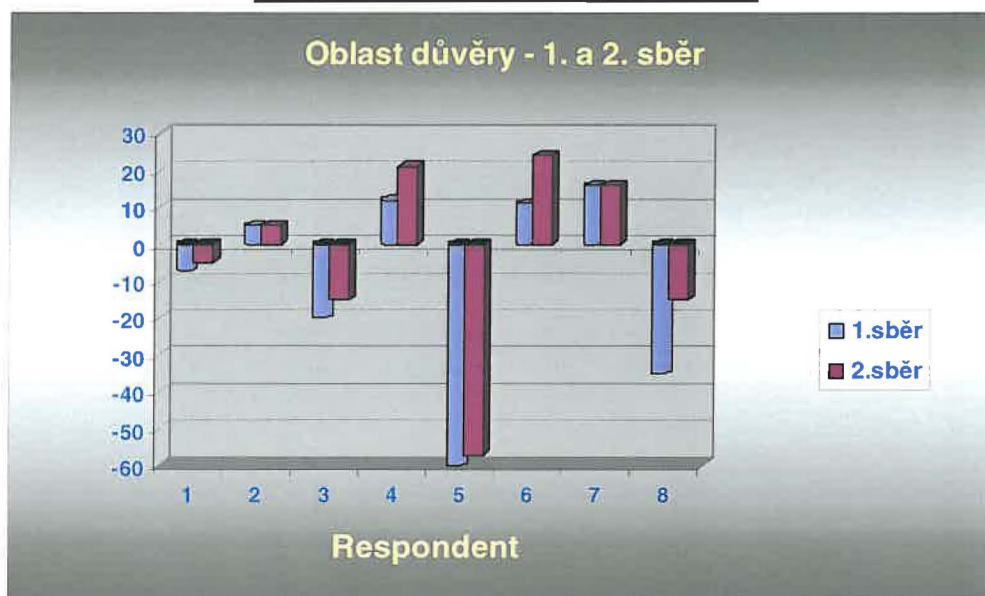
Tabulka č. 4: Oblast důvěry - 1. sběr

respondenti	body (+)	body (-)	celkem
1.	18	-25	-7
2.	15	-10	5
3.	0	-20	-20
4.	12	0	12
5.	0	60	-60
6.	11	0	11
7.	16	0	16
8.	15	-50	-35

Tabulka č. 5: Oblast důvěry - 2. sběr

resp	body (+)	body (-)	celkem
1.	15	-20	-5
2.	15	-10	5
3.	0	-15	-15
4.	21	0	21
5.	0	-57	-57
6.	24	0	24
7.	16	0	16
8.	15	-30	-15

Graf č. 3: Oblast důvěry 1. a 2. sběr



Zde jsem předpokládal podobný nárůst pozitivních voleb jako v předcházející oblasti, protože část pohybových bloků tvořily právě hry na posílení důvěry

mezi členy skupiny. Tyto bloky zaznamenaly u dětí největší ohlas. Momenty napětí a následného uvolnění atmosféry zde byly nejvýraznější.

Největší rozdíl je u dívky č.8, která stejně jako v předcházející dimenzi obdržela výrazně nižší počet záporných voleb při druhém sběru (viz. Příloha č.IV – Sociogram – negativní volby). Dalším kdo posílil pozici v oblasti důvěry byl chlapec s č. 6., který obdržel po prožitkovém programu kladné volby od šesti členů skupiny. Na druhé straně „náš outsider nezaznamenal v této oblasti výrazný posun.

Výrazné zvýšení počtu voleb u chlapce č.6 je patrné i se sociogramů nazvaných „sociogram důvěra I. a II.“ v příloze č.2. Schémata jsou o poznání jednodušší než v první příloze vztahů. Příčinu můžeme hledat v panující nedůvěře ve skupině. Navázání důvěrných vztahů mezi jednotlivými členy znamená oprostít se dosavadních negativních zkušeností s dospělými a především vrstevníky. Patrné je to např. u dívky č.1, která v oblasti důvěry při obou sběrech volila velmi obezřetně. Jako jediný nezvolil nikoho za „důvěrníka“ chlapec s č.7, to se také zřetelně projevovalo během celého programu. Zpočátku se do her nezapojoval a když se to podařilo, tak byl velmi pasivní. Poslední den byl jeden z iniciátorů, ale jeho změna postoje se neodrazila v dotazníkovém šetření.

Na základě získaných hodnot, kde je patrný posun v pozitivních volbách, můžeme potvrdit i hypotézu č.2, že takto sestavený program pozitivně ovlivní vztahy mezi čely rodinné buňky v oblasti důvěry.

5. 5. 2. 3 Oblast povinností

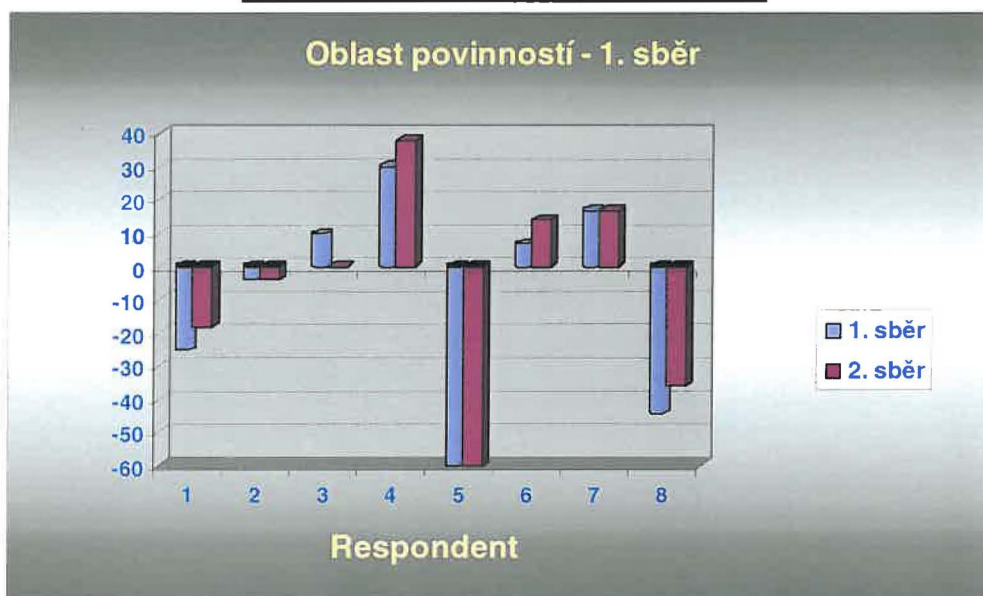
V této oblasti jsem neočekával výrazné změny. Všech pět otázek se bezprostředně týkalo fungování rodinné buňky. Pro děti je oblast povinností v rámci zařízení zcela specifickou záležitostí. Jak již bylo uvedeno v teoretické části, v systému rodinných skupin jsou kladeny vyšší nároky na samostatnost dětí a vyšší míru spoluúčasti podílení se na fungování skupiny. Většina členů má se zvládáním povinností velké problémy vlivem rodinného zázemí, kde na ně byly kladeny přehnané nároky nebo naopak ve výchově byly často zanedbávány a odkázány na samy sebe. Právě v této oblasti se

nejvíce projevuje neochota pomoci druhým. V mnohých případech si o tuto pomoc neumí říci. V drtivé většině případů jsou povinnosti nad rámec normy pouze záležitostí účelového získávání plusových bodů v rámci každodenního bodového hodnocení. Tuto dimenzi jsem volil z důvodu, že respondenti během programů nebyli oproštěni od svých povinností ve skupině.

Tabulka č. 6: Oblast povinností - 1. sběr **Tabulka č. 7: Oblast povinností - 2. sběr**

respondenti	body (+)	body (-)	celkem	respondenti	body (+)	body (-)	celkem
1.	0	-25	-25	1.	2	-20	-18
2.	6	-10	-4	2.	6	-10	-4
3.	15	-5	10	3.	15	-15	0
4.	30	0	30	4.	38	0	38
5.	0	-60	-60	5.	0	-60	-60
6.	7	0	7	6.	10	0	10
7.	17	0	17	7.	17	0	17
8.	6	-50	-44	8.	6	30	-36

Graf č.4: Oblast povinností – 1. 2. sběr



Z tabulek č. 6 a 7 je vidět, že u většiny členů nedošlo k výraznějším změnám. Při druhém sběru se objevily nové pozitivní volby a to u obou dívek. Dívka č.8 volila ve

třech otázkách na třetím místě chlapce č.6 a dívka č.1 volila chlapce č. 3. (viz příloha č.3)

Lepší výsledný součet byl ve většině případů zapříčiněn tím, že při druhé volbě v negativní části dotazníku děti uváděli pouze jednoho člena nebo dokonce nikoho. Na základě získaných informací mohu konstatovat, že se potvrdila i třetí hypotéza, že pohybový program výrazněji neovlivnil oblast povinností

6. Diskuse

Tato diplomová práce se zabývá shrnutím informací z prostředí delikventní mládeže, zvláště pak problematikou využití pohybových programů v reedukačních zařízeních, které jsou koncipovány na podkladě vytváření rodinného prostředí – rodinných buněk. V experimentální části diplomové práce vyhodnocujeme konkrétní využití pohybového programu s členy rodinné buňky v DDsŠ Jihlava. Zaměřujeme se na zjišťování změn v interpersonálních vztazích ve skupině formou sociometrického šetření před a po skončení pohybového programu.

Hypotéza č.1, která předpokládala zlepšení v oblasti vztahů na základě sestaveného pohybového programu se potvrdila. Z analýzy dat získaných z 1. a 2. sběru bylo patrné větší propojení jednotlivých členů skupiny.

Opak vyjadřovala hypotéza č.3, kde se podle předpokladů neprokázal výraznější vliv pohybového programu na respondenty v oblasti povinností.

Hypotéza č. 2, která předpokládala zlepšení v oblasti důvěry na základě sestaveného pohybového programu se též potvrdila, ale nárůst pozitivních voleb v této oblasti nebyl tak markantní jako v první oblasti. I když program byl zaměřen na získávání důvěry mezi jednotlivými členy, ukázalo se, že důvěra u těchto dětí je otázkou déle trvajících vazeb. Většina respondentů pochází z prostředí, které je v oblastech emočních a sociálních značně deprivovalo. V tomto bych viděl hlavní nevýhodu tohoto programu. Pokud bychom chtěli zaznamenat výraznější posun ve vzájemné důvěře, tak by se muselo jednat o dlouhodobý program, zahrnující více složek výchovy a vycházející ze systematičnosti. Kdybychom ale celý program rozložili na delší dobu, tak by získané poznatky nemusely prokázat přímou souvislost pohybového programu na změnu ve vztazích mezi členy skupiny.

Musíme si také uvědomit, že pohybové programy jsou jen jedním z prostředků převýchovného působení a ne u všech to musí být vhodný prostředek prosazení se ve skupině. Podle mého názoru je pohyb spojený s hrou jako metoda terapie, zaměřující se na pozitivní ovlivňování vztahů ve skupině dětí je bezesporu jedna z nejlepších forem převýchovy.

Při vytváření kurzu se ukázala nezbytná znalost poměrů panujících v zařízení a především prostudování anamnestických údajů jednotlivých dětí. Ideální by bylo

poznávat jednotlivé členy při každodenních činnostech před tím, než s nimi naplánujeme jakoukoliv činnost.

Pro prokázání pozitivního vlivu zážitkové pedagogiky na členy rodinné buňky bylo nutné uspořádat program tak, aby se zredukovalo množství vnějších faktorů působících na jednotlivé děti. Mám tím na mysli to, že respondenti jsou v rámci dětského domova členy i jiných skupin jako např. školní třída, zájmové kroužky atd.

Ve své diplomové práci si uvědomuji mnohé nedostatky, vyplývající zejména z nedostatku praktických zkušeností použité průzkumné metody sociometrie. A to zejména zpracování dat a jejich vyhodnocování. Velké problémy mi dělalo vytvoření přehledného a srozumitelného hodnocení empirické části. V některých částech je text poněkud nepřehledný díky častému kombinování čísel přidělených jednotlivým členům skupiny. Samotná sociometrická metoda poskytuje velmi široké pole působnosti a je těžké nezahltit se množstvím získaných dat. Za pozitivní v tomto směru bych viděl sestavení sociogramů uvedených v přílohách, které nejpréhledněji mapují jednotlivé vazby mezi respondenty.

Vrátil bych se ještě k sestavenému dotazníku, který obsahoval 15 komplementárních otázek s omezeným počtem voleb. Při dalším dotazníkovém šetření bych určitě zařadil otázky, kde by měli děti více prostoru na vlastní vyjádření. Při obou sběrech se mě děti dotazovali, jestli by mohli dopsat svůj vlastní názor. Samotná volba pouhých jmen bez dalšího vyjádření jim nevyhovovala. Ze získaných materiálů by se dalo více vyčíst o vztazích ve skupině.

Načasování druhého sběru bylo dalším problémem programu. Nejprve jsme chtěli vyplnění bezprostředně po skončení programu, ale hrozilo to, že v dotazníku se promítnou problémy z poslední činnosti nikoliv z celé akce. Potom jsme došli k názoru, že nejlepší bude, když dětem necháme určitý časový prostor, asi dvě hodiny, pak provedeme krátkou relaxaci pod vedením etopedky. Po skončení relaxace společně zhodnotíme celý program, jehož součástí bude druhý sběr. Tento postup se velmi osvědčil. Samotný přístup dětí ve smyslu dobré spolupráce k relaxaci byl pro mnohé překvapením. Etopedka si atmosféru velmi pochvalovala.

Při realizaci programu jsem neočekával takové nároky na organizaci při přípravě jednotlivých bloků. V některých případech jsme museli prohodit pořadí jednotlivých

her. Bez asistence kmenových vychovatelů a etopedky by to nebylo možné zvládnout. Je velmi těžké uspokojit požadavky každého dítěte, když jsou mezi nimi velké rozdíly po stránce fyzické psychické. I když jsme počítaly s těmito problémy a program jsme připravovaly skoro dva měsíce, nastaly situace, kdy bylo nutné okamžité reakce.

Velký přínos měl program i pro samotné výchovné pracovníky, kteří se účastnili celého programu v pozicích pozorovatelů. Cenné pro ně byly i informace získané ze sociometrického šetření. Z výsledky experimentu budou seznámeni všichni pracovníci Dětského domova.

7. Závěr

Problematika delikvence mládeže je v současné době velmi diskutované téma. Ze statistik v odborné literatuře roste brutalita nezletilých, větší náchylnost k užívání omamných a psychotropních látek apod.. Velmi ostře jsou v médiích sledovány také zařízení specializující se na převýchovu problémových jedinců. Možná díky tomu se výrazně zlepšily podmínky v těchto institucích. Při realizaci tohoto experimentu jsem se setkal pouze s kladnými ohlasy ze strany vedení domova.

I když v DDSŠ Jihlava fungují rodinné skupiny již delší dobu, citelně zde chybějí u většiny výchovných pracovníků zkušenosti, zaměřující se na cílenou práci se skupinou. Velmi často jsou problémy mezi dětmi řešeny přemístěním do jiné skupiny. Tím se ovšem ruší podstata rodinného soužití.

Je překvapující zjištění, že nejsilnějším zážitkem pro většinu dětí bylo prostředí lesa, kde se program z velké části konal. Musíme si uvědomit, že dnešní mládež žije z velké většiny odloučena od přírodního prostředí.

Zážitkový program, který jsme vyzkoušeli přinesl bezesporu řadu nových poznatků a pro pracovníky se stal pro většinu pracovníků inspirací. V současné době plánujeme podobný program, určený právě pro zaměstnance samotné. Vlastní zkušenost se bezesporu lépe předává.

Slovníček pojmů

Agrese – nepřátelské, útočné chování zaměřené na zastrašení, ublížení, poškození, udělení škodlivého podnětu vůči nějakému objektu

Analýza – myšlenkové členění, rozkrývání, cílený rozbor něčeho

Antipatie – opak sympatie, nechut', nelibost, odpor

Asimilace sociální – přizpůsobování, splývání až pohlcení (např. jedné skupiny druhou)

Atribuce – vyvozování (ve smyslu subjektivního prisuzování) příčin jednání druhého člověka

Autonomie – samostatnost, nezávislost

Data v sociální psychologii – výzkumně získané výchozí poznatky o elementárních jevech psychické regulace chování a činnosti jedinců a skupin, představující východisko k objasnění složitějších sociálně psychologických jevů

DDsŠ – Dětský domov se školou – forma převýchovného instituce

Definice – vymezení, určení

Deindividualizace – pocit ztráty osobní identity většinou na základě splynutí se skupinou, je důsledkem sníženého sebeuvědomování

Determinace – určení, vymezení, podmínění

Dominantní – převládající, výrazný, ovládající

Dyáda – pár, dvojce

Chování – aktivita jedince v určitém prostředí a v určitém čase

Identifikace – zjišťování, určování, ztotožnění se (s někým)

Interakce – vzájemný vztah vyznačující se oboustranným ovlivněním

Interpersonální vztahy – meziosobní vztahy uvnitř skupiny

Intrapersonální – vztahující se k jevům „uvnitř osobnosti“

Koheze – soudržnost

Komparace – srovnávání

Komunikace – dorozumívání, výměna psychických obsahů prostřednictvím symbolů či přímé akce

Konflikt – vnější nebo vnitřní psychická situace, v níž dochází ke vzniku neslučitelných (protichůdných) forem motivace

Kooperace – spolupráce

Metoda v sociální psychologii – základní způsob poznávání sociálně psychologických jevů na základě získávání příslušných dat

Neverbální – mimoslovní

Osobnost – jedinec jako psychologický celek, charakterizovaný odlišným poměrem psychických vlastností v jejich souhrnu, vyvíjející se na základě vrozených dispozic, zejména pod vlivem sociálních podmínek

Restrukturalizace – přeskupení, nové utřídění a uspořádání v rámci uvažovaného systému

Sebepercepce – vnímání sebe sama

Skupina – strukturovaný lidský soubor, jehož prvky se navzájem ovlivňují

Sociální komunikace – přejímání, předávání a tvorba informací v procesu sociální interakce

Sociální role – očekávaný způsob chování člověka

Sociogram – graf, obrázek, diagram zobrazující provedené a očekávané vzájemné volby a odmítnutí, zjištěné pomocí sociometrické metody

Sociometrická metoda – způsob zjišťování bezprostředních emocionálních vztahů uvnitř malé skupiny na základě realizovaných a možných voleb a odmítnutí mezi jejími členy

Verbální – slovní, zprostředkovaný slovy, slovním sdělováním

Ztotožnění – situace, kdy hodnoty, potřeby či cíle druhého jedince nebo skupiny mají větší váhu než hodnoty a potřeby vlastní (např. ve vztahu sportovec – sportovní klub, reprezentant – vlast)

Seznam Literatury

1. Balvín, J., a kol.: *Romové a sociální pedagogik*. Hnutí R, Ústí nad labem.2001.
ISBN 80-902461-4-1
2. Elliott, J., Place, M.: *Dítě v nesnázích, prevence, příčiny, terapie*. Grada, Praha. 2002
ISBN 80-247-0182-0.
3. Geist, B.: *Sociologický slovník*. Victoria publishing, Praha. 1992.
ISBN 80-85605-28-7.
4. HÁTLOVÁ, B.: *Kineziterapie – pohybová cvičení v léčbě psychických poruch*. Praha:
Vydala Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0719-0.
5. Hort,V., Hrdlička,M., Kocourková,J., Malá,E.:*Dětská a adolescentní psychiatrie*.
Portál, Praha. 2000. ISBN 80-7178-472-9
6. Hermochová, S.:*Hry pro dospělé*. Grada Publisching a.s., Praha.2004. ISBN 80-247-
0817-5
7. Huizig, J.: *Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. [1939]. Rowohlt
Verlag, 1994. ISBN 3-499-55435-6
8. Janoušek, J: *Metody sociální psychologie*. SPN, Praha. 1986. ISBN 14-465-86
9. Kirchner , J. *Cvičení v přírodě a lanové dráhy v terapii drogově závislých..*
Diplomová práce. Vedoucí práce PhDr. Běla Hátlová,PhD. Praha: UK FTVS, 2001
11. Kirchner ,J, Hnízdil, J., Louka, O.: *Kondiční hry a cvičení v přírodě*. Grada
Publisching a.s., Praha. 2005. ISBN 80-247-0995-3
12. Křivohlavý ,J.: *Já a Ty : O zdravých vztazích mezi lidmi*. Avicenum, Praha.
1977. ISBN 735 2121-08/31

13. Kolektiv autorů: *Vybrané kapitoly ze speciální pedagogiky a patopsychologie*. Masarykova univerzita, Brno. 1991. ISBN 80-210-0240-9
14. Kuja, J.: *Základy etopedické terminologie*. PdF UP, Olomouc. 1989 ISBN: 80-7067-869-0
15. Kuja, J., Floder, J.: *Etopedie*. rektorát UP Olomouc. 1989. ISBN 80-7067-869-0
16. Langmajer, J. a kol., *Dětská psychoterapie*. Portál, Praha:2000. ISBN 80-7178-998-4
17. Matoušek, O., Kroftová, A.: *Mládež a delikvence*. Portál, Praha. 1998. ISBN 80-7178-226-2
18. Matějček, Z.: *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha, SPN 1991. ISBN 80-04-24526-9
19. Matějček, Z.: *Co děti nejvíce potřebují*. Portál, Praha.1994. ISBN 80-7178-853-8
20. Nakonečný, M.: *Lexikon psychologie - Psychika*. Vodnář , Praha. 1995. ISBN 80-7066-716-8
21. Neuman, J.: *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Portál, Praha.1998. ISBN 80-7178-405-2
22. Neuman, J., a kol.: *Překážkové dráhy, lezecké dtěny a výchova prožitkem*. Portál, Praha. 1999. ISBN 80-7178-292-0
23. Petrusek, M.: *Socimetrie*. Nakladatelství Svoboda, Praha.1969.
24. Řezáč, J.: *Sociální psychologie*, Paido, Brno. 1998. ISBN 80-85931-48-6

25. Train, A.: *Nejčastější poruchy chování dětí*. Portál, Praha .2001. ISBN 80-7178-503-2
26. Švancar, Z., Burianová, J.: *Speciálně pedagogické problémy ústavní a ochranné výchovy*. SPN, Praha. 1988. ISBN -246-0181-8.
27. Vágnerová, M.: *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Karolinum, Praha. 2001 ISBN - -246-0181-8.
28. Vágnerová, M.: *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Portál, Praha .1999. ISBN 80-7178-802-3
29. Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie*. Portál, Praha. 2000. ISBN 80-246-0956-8
30. Výrost, J., Slaměník, I.: *Aplikovaná sociální psychologie*. Portál, Praha. 1998. ISBN 80-7178-269-6

Ostatní zdroje:

31. Čírtková, L.: Dva pohledy na delikvenci dětí a mladistvých. *Kriminalistika XXXVI*, 4/2003.
32. Hátlová, B.: Dobrodružná terapie. *Gymnasion* 2/2004.
33. Chytilová, L.: Dobrodružné aktivity ve výchově a vzdělávání. *Gymnasion* 3/2005.
34. Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revize. Psychiatrické centrum, Praha. 1992.
35. Pilařová, M., Pothe, P - Kdo se bojí strašidel. Sborník č.3, Futurum, Praha. 2003.
36. Šarapátka, P. Kinezioterapeutická konference. Praha. 2004
37. Vnitřní řád Dětského domova se školou Dělnická 1, Jihlava
38. Zákon 109/2002 sb. ze dne 5. února 2002 o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů

Internetové zdroje:

URL: <<http://www.prvnikrok.cz/clanek.php?id=46&cat=0>>

URL: <<http://www.tarrak.com/EXP/exp.htm>>

URL: <<http://www.phil.muni.cz/~bogdova/psycholo.rtf>>

URL: <<http://www.mvcr.cz/casopisy/policista/prilohy/pilar.htm/>>

URL:<<http://www.teambuilding.cz/cs/metody.html>>

Přílohy

Seznam příloh:

Příloha I.: Sociogramy Vztahy I. a II. Sběr – pozitivní volby

Příloha II.: Sociogramy Důvěra I. a II. sběr – pozitivní volby

Příloha III.: Sociogramy Povinnosti I. a II. sběr – pozitivní volby

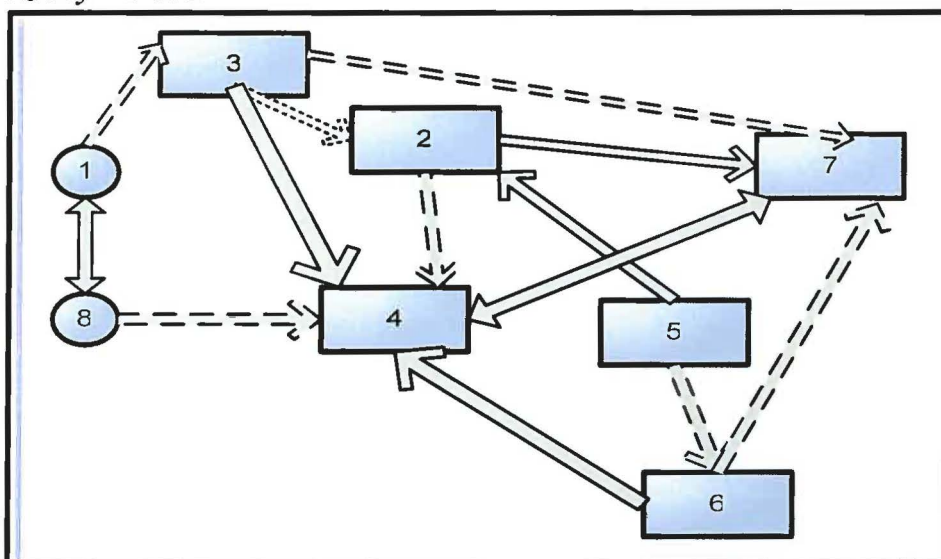
Příloha IV.: Sociogramy - negativní volby všechny oblasti

Příloha V.: Sociometrický Dotazník – Část A – pozitivní volby, Část B – negativní volby,

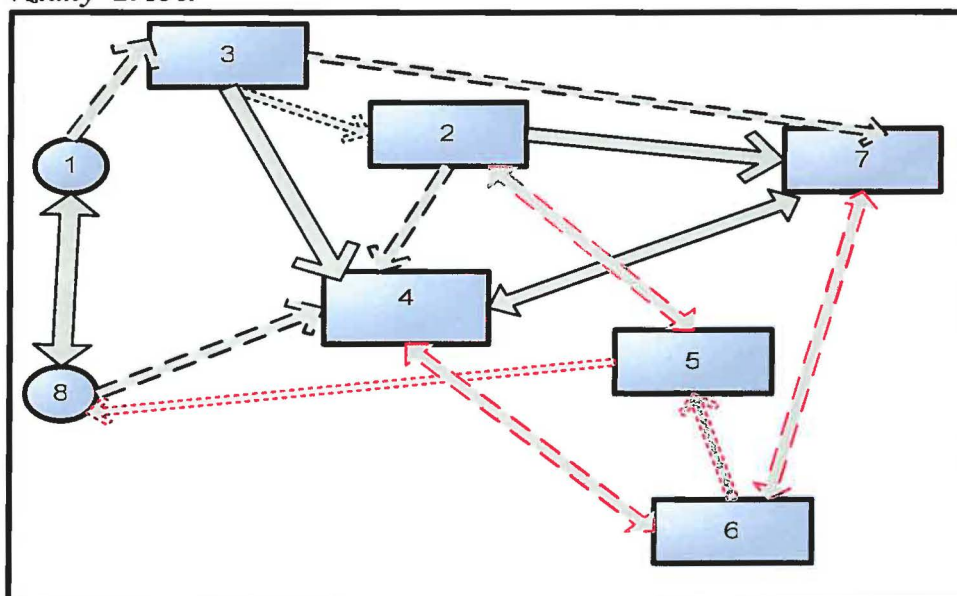
Příloha I.

Sociogramy Vztahy I. a II. Sběr – pozitivní volby







Vztahy – 1. sběr



Vztahy- 2. sběr



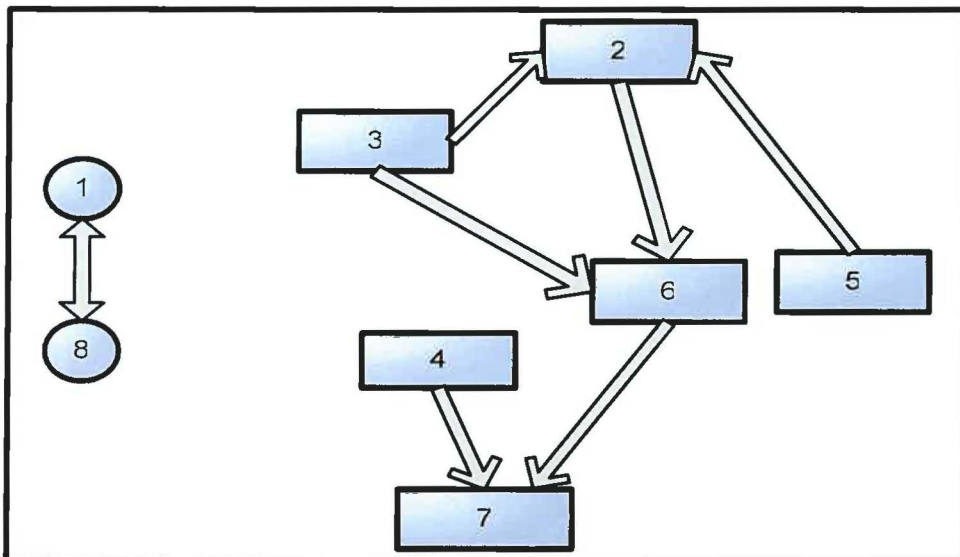
LEGENDA:

	Nové volby – 1. místo		Volby - 1. místo
	Nové volby – 2. místo		Volby - 2. místo
	Nové volby – 3. místo		Volby -3. místo

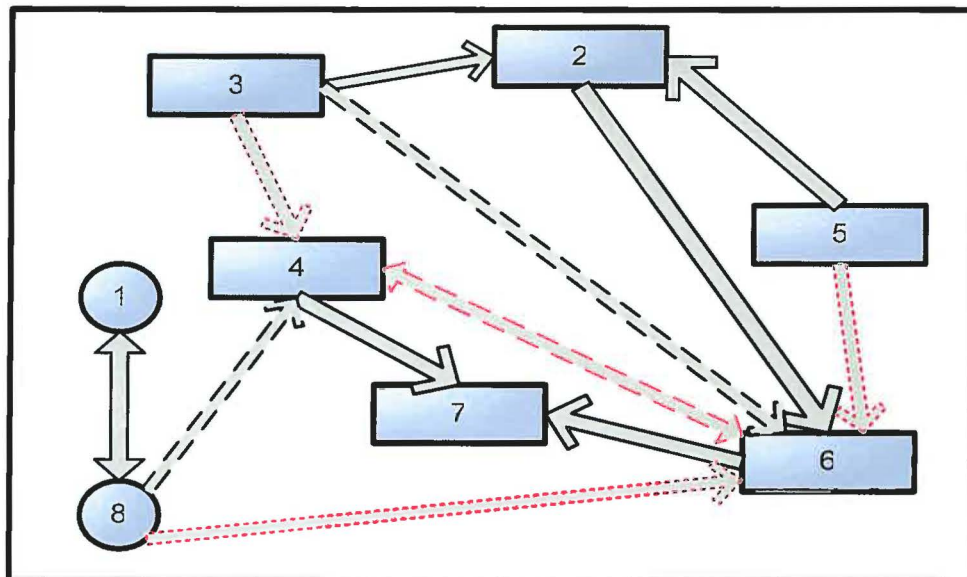
Příloha II.

Sociogramy Důvěra I. a II. sběr – pozitivní volby

Důvěra – 1. sběr



Důvěra – 2. sběr



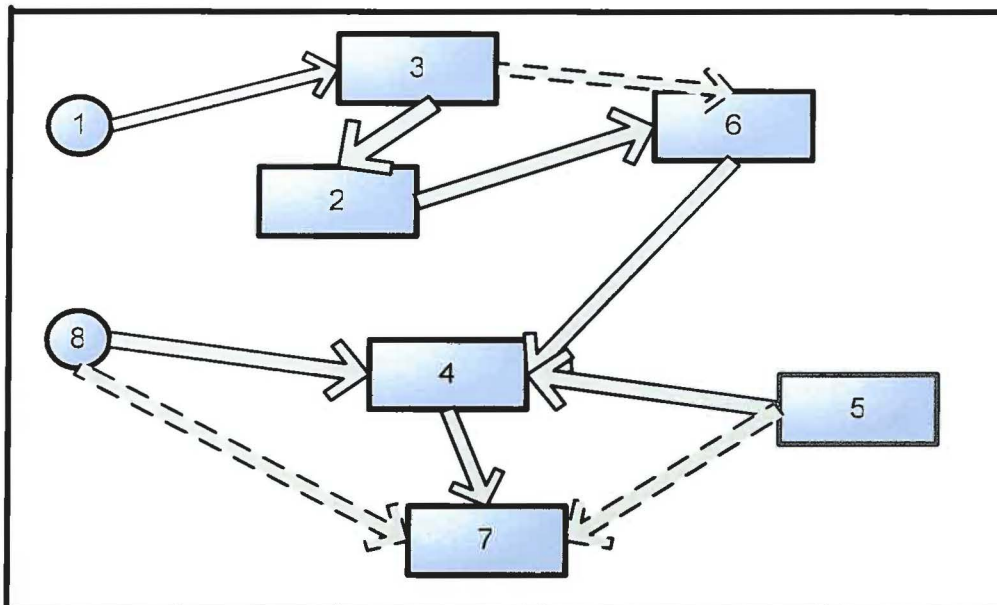
LEGENDA:

	Nové volby – 1. místo		Volby - 1. místo
	Nové volby – 2. místo		Volby - 2. místo
	Nové volby – 3. místo		Volby -3. místo

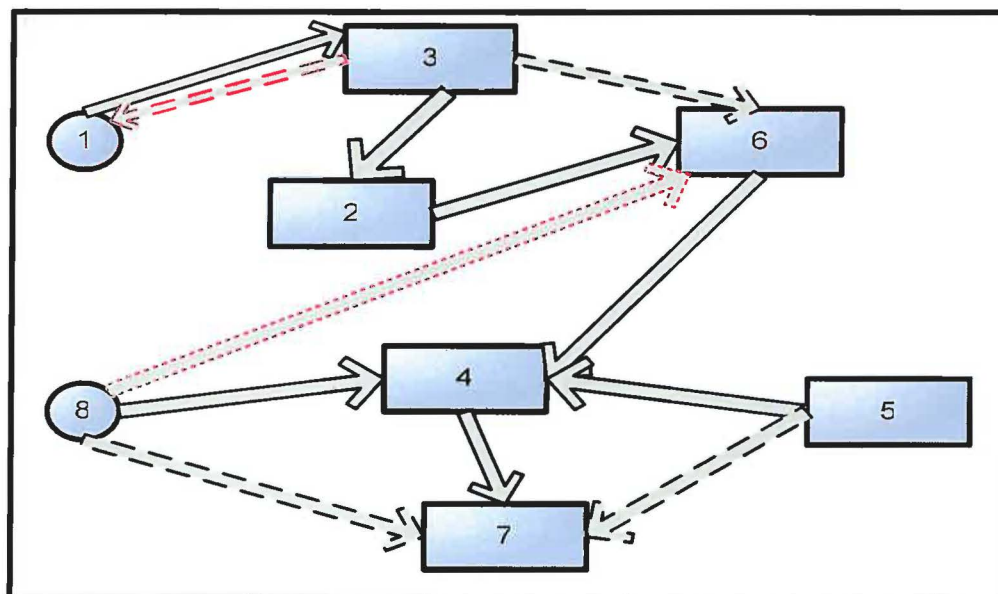
Příloha III.

Sociogramy Povinnosti I. a II. sběr – pozitivní volby

Povinnosti – 1. sběr



Povinnosti – 2. sběr

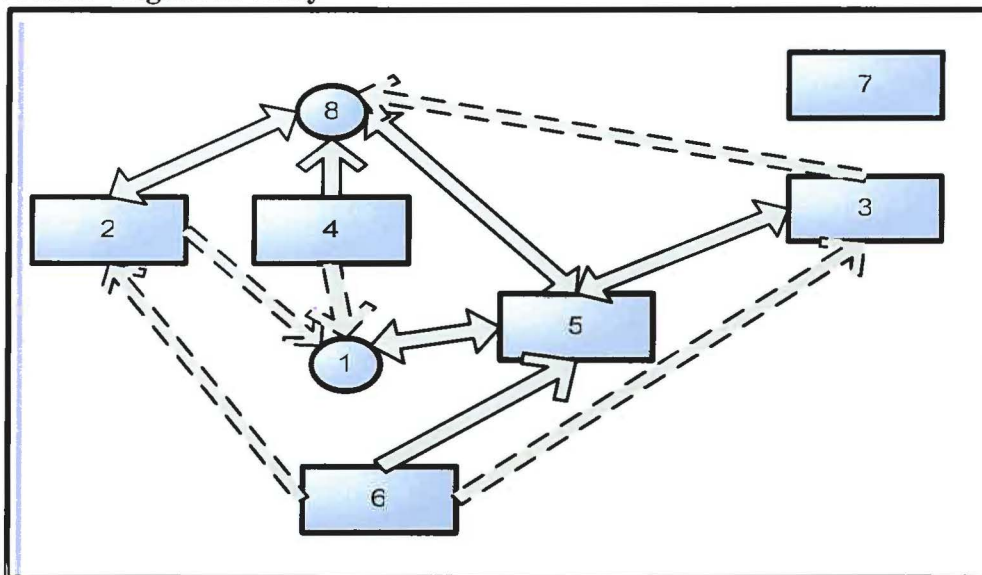


LEGENDA:

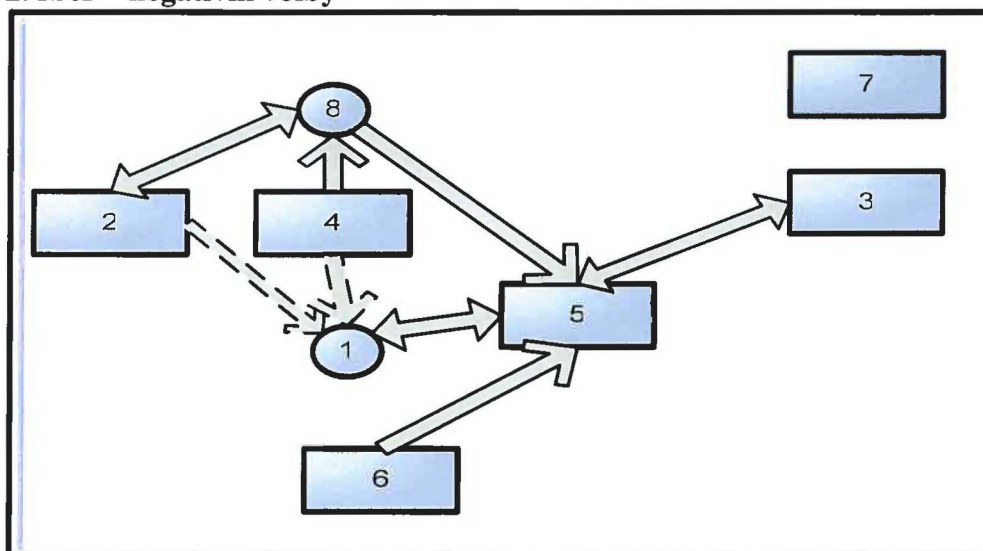
	Nové volby – 1. místo		Volby - 1. místo
	Nové volby – 2. místo		Volby - 2. místo
	Nové volby – 3. místo		Volby -3. místo

Příloha IV.
Sociogramy - negativní volby všechny oblasti

1. sběr- negativní volby



2. sběr – negativní volby



LEGENDA:

← Negativní volby – 1. místo

↔ Negativní volby – 2.místo

⋯ Negativní volby – 3. místo

Příloha V.
Sociometrický dotazník

Přestože dotazník není anonymní, zaručuji Vám, že vaše jména nebudou nikde zveřejněna. Výsledky budou sloužit pouze k mým výzkumným účelům. Byla bych proto ráda, kdybyste na všechny otázky odpověděli **pravdivě**.

Jak vyplňovat tento dotazník?

Pozorně si přečtete celou otázku a **vyberte si max. 3 děti** ze své skupiny (Je možné také nevybrat nikoho či pouze jednoho.) a do příslušných kolonek zapíšete jejich celé jméno.

Upozornění

Otázky v tomto dotazníku jsou vytvořeny tak, že **žádná odpověď není špatná**.

Část A: pozitivní volby

1. Koho považuješ ze své skupiny za dobrého kamaráda, se kterým se rád bavíš?

a)... b)... c)...

2. Chystáš oslavu svých narozenin. Sepisuješ si seznam dětí, které by si rád pozval. Kterého ze skupiny bys pozval na svou oslavu?

a)... b)... c)...

3. Se skupinou jedete na výlet. Máte se rozdělit do skupinek, které spolu budou ubytovány v chatce (nebo ve stanu, na pokoji)? S kým chceš bydlet?

a)... b)... c)...

4. Koho ze skupiny bys bral(a) za sourozence?

a)... b)... c)...

5. Pan vychovatel by si s vámi chtěl zahrát hru. Máme za úkol se rozdělit do skupinek. S kým bys chtěl být ve skupince?

a)... b)... c)...

6. Máš tajemství, které bys chtěl někomu prozradit. Komu ze skupiny bys svěřil svoje tajemství?

a)... b)... c)...

6. Něco tě trápí. Potřebuješ se někomu svěřit, vypovídat, zeptat se na radu. Za kterým kamarádem ze skupiny bys šel(šla) poradit?

a)... b)... c)...

7. S kým bys chtěl(a) jít na táboře stezku odvahy?

a)... b)... c)...

8. Komu ve skupině nejvíce věříš?

a)... b)... c)...

9. Kdybys měl(a) udělat nějaký hodně těžký úkol a směl si vzít někoho, kdo by Ti pomáhal, kdo by to byl?

a)... b)... c)...

10. Máš velké tajemství, se kterým se můžeš svěřit jen opravdovému příteli, komu ve skupině by si se svěřil(a)?

a)... b)... c)...

11. Kdybys potřeboval(a) pomoci s úkolem a vychovatel by zrovna nemohl, za kým bys šel?

a)... b)... c)...

12. Za koho bys byl(a) ochotný(á) převzít službu při úklidu?

a)... b)... c)...

13. V rámci povinností ve skupině bylo nutné dojít nakoupit na sobotní večeri, za koho by si šla (šel) nakoupit?

a)... b)... c)...

14. V rámci služby je třeba připravit večeri, za koho by si tuto povinnost převzal(a)?

a)... b)... c)...

15. Probíhá jarní úklid na zahradě Domova, každý ze skupiny dostal úkol, ale ty si už ten svůj splnil(a), komu ze skupiny by si šla (šla) pomoci?

a)... b)... c)...

Část B: negativní volby (Ve druhé části bylo pořadí otázek změněno)

1. Koho nepovažuješ ze své skupiny za dobrého kamaráda, se kterým se rád bavíš?

a)... b)... c)...

2. Chystáš oslavu svých narozenin. Sepisuješ si seznam dětí, které by si rád pozval. Koho ze skupiny bys nikdy nepozval na svou oslavu?

a)... b)... c)...

3. Se skupinou jedete na výlet. Máte se rozdělit do skupinek, které spolu budou ubytovány v chatce (nebo ve stanu, na pokoji)? S kým chceš bydlet?

a)... b)... c)...

4. Koho ze skupiny bys bral(a) za sourozence?

a)... b)... c)...

5. Pan vychovatel by si s vámi chtěl zahrát hru. Máme za úkol se rozdělit do skupinek.

S kým bys chtěl být ve skupince?

a)... b)... c)...

6. Máš tajemství, které bys chtěl někomu prozradit. Komu ze skupiny bys nikdy nesvěřil svoje tajemství?

a)... b)... c)...

6. Něco tě trápí. Potřebuješ se někomu svěřit, vypovídat, zeptat se na radu. Za kterým kamarádem ze skupiny by ses nikdy nešel(šla) poradit?

7. S kým bys nechtěl(a) jít na táboře stezku odvahy?

a)... b)... c)...

8. Komu ve skupině vůbec nevěříš?

a)... **b)...** **c)...**

9. Kdybys měl(a) udělat nějaký hodně těžký úkol a směl si vzít někoho, kdo by Ti pomáhal, kdo by sis nikdy nevzal?

a)... b)... c)...

10. Máš velké tajemství, se kterým se můžeš svěřit jen opravdovému příteli, komu ve skupině by si se nikdy nesvěřil(a)?

a)... b)... c)...

11. Kdybys potřeboval(a) pomoci s úkolem (do školy) a vychovatel by zrovna nemohl, za kým bys nešel(nešla)?

a)... b)... c)...

12. Za koho bys nepřevzal službu při úklidu?

a)... b)... c)...

13. V rámci povinností ve skupině bylo nutné dojít nakoupit na sobotní večeri, za koho by si nešla (šel) nakoupit?

a)... b)... c)...

14. V rámci služby je třeba připravit večeri, za koho by si tuto povinnost nikdy nepřevzal(a)?

a)... b)... c)...

15. Probíhá jarní úklid na zahradě Domova, každý ze skupiny dostal úkol, ale ty si už ten svůj splnil(a), komu ze skupiny by si nikdy nešel (nešla) pomoci?

a)... b)... c)...